

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المجلد الثامن العدد (٢٤) يناير ٢٠٠٢

مراجعات كتب:

مؤتمرات وندوات:

موسوعة التربية والمستقبل

أسلوب دلفى: أحكام الخبراء، وخبرة الحكماء

د.ضياء الدين زاهر

• الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات - من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية - موسوعة التربية والمستقبل - اصدارات جديدة

هيئة المستشارين

مستقبل
التربية العربية

العدد الرابع والعشرون
(يناير ٢٠٠٢)

تصدر عن
المركز العربى
للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمى مع :

- مكتب التربية العربى لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر
المكتب الجامعى الحديث
١٤ ش دينو قراط
الازاريطة – الأسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى
أ.د٠ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة

تعالج قضايا التجديد والإبداع

في التنمية البشرية

المحتويات — المجلد الثامن

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٢٤ — يناير ٢٠٠٢

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحية



يصدر العدد الرابع والعشرون من "مستقبل التربيـــة العربيـــة " مستهلاً العام الثامن للمجلة . ونحن نذكر أنفسنا كل يناير من عـــام جديـــد بضرورة التأكيد على استمرارية محاولاتنا الرصينة الدعوبة المثابرة لتأصيل وتفعيل المفاهيم والأسس العلمية والقيم والاستراتيجيات المتعلقة بمســـتقبل مجتمعنا العربى وتربيتنا العربية المستقبلية .

وإننا لنعد بأن نحاول بإذن الله أن نرتاد هذا العام مجالات التربية بمفهومها الواسع .

ولعل ما يطالعه القارئ أول ما يطالع فى هذا العدد بعض النماذج مـــن هـــذا التوجه:

الدراسة الأولى يعرض فيها كل من الدكتور " حسن عبدالعظيـــم حســـن "، والدكتور " محمد عبدالرازق إبراهيم " لقضية تربوية متعددة الأبعاد تتمثـــل فى معايير اعتماد المعلم من خلال التعرف على بعض الاتجاهات العالميـــة ، ثم تناول المعايير المعمول بها محليا بشكل نقدى تحليلى فـــى ضـــوء هـــذه المعايير العالمية، وصولا إلى ما ينبغى أن تكون عليه معايير اعتماد المعلـــم حتى ينهض بالرسالة ويؤدى الأمانة الموكولة إليه .

ثم تأتى الدراسة الثانية والتى يتناول فيها الدكتور " خلف محمد البحـــيرى " الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم ومتطلبات إثرائها فـــى مصـــر ، وذلك استجابة لمشـــكلة ملحـــة تكـــاثرت حولـــها المناقشـــات والحـــوارات والمؤتمرات ألا وهى مشكلة "تمويل التعليم " ، وكيفية الوفاء بمـــا يتطلبـــه التعليم فى مصر من نفقات متزايدة حتى يمكن الوصول إلى مخرجات قـــادرة على تحقيق التنمية المنشودة ، وتنظر هذه الدراسة ، فيما تنظر فيه ، إلـــى البحث عن سبل وآليات جديدة لتمويل التعليم مستنداً إلى رؤى واسعة تعتمـــد على المشاركة المجتمعية والشراكة بين الحكومة والمجتمع المدنى .

أما الدراسة الثالثة فتقدمها الدكتورة " حنـــان إســـماعيل محمـــد " حـــول السياسة التعليمية فى المجتمعات العمرانية الجديدة من منظـــور تخطيطـــى تنموى ، مشيرة إلى أهمية تلبية متطلبـــات واحتياجـــات هـــذه المجتمعـــات الناشئة على أسس علمية صحيحة ، وبتخطيط دقيق يتفـــق مـــع ظروفـــها وإمكاناتها.

ثم تعرض الدكتورة " نجدة إبراهيم على سليمان " فى الدراســـة الرابعـــة لإدارة بيئات الدمج فى التدخل المبكر للأطفال المعوقين فى الطفولة المبكـــرة مشيرة إلى موضوع بالغ الأهمية ليس فقط فيما يتعلق بالتعامل مع الأطفـــال ذوى الاحتياجات الخاصة وبالذات خلال طفولتهم المبكرة ، بل وأيضاً فيمـــا يتعلق بكيفية إدارة عمليات دمجهم فى مجتمعاتهم المحيطة علـــى اختـــلاف مستوياتها.

وفى الدراسة الخامسة يعرض الدكتور " عبدالله عبدالرحمـــن الكنـــدرى " لكتب اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية فى دولة الكويت ، وما تتضمنه مـــن

قيم وما تسعى إليه من ضرورة التمسك بهذه القيم الموجهة وذلك باستخدام المنهج الوصفى التحليلى .

وفى الدراسة السادسة والأخيرة من دراسات هذا العدد ، تتوقف الدكتورة " سامية محمد عوض " أمام الاهتمامات المتزايدة بالتدريب لتقدم لنا دراستها حول تقويم البرنامج التدريبى لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام السعودى تأكيدا على ضرورة تقويم كافة الجهود المبذولة فى مجال التدريب حتى يمكن الاستفادة الحقيقية من ثماره.

وإمتدادا لنفس التوجه فإن المجلة تستمر فى عرض أبوابها الثابتة بنفس الحماسة فتقدم فى باب " موسوعة التربية والمستقبل " عرض لتكنيك من أهم تكنيكات دراسة المستقبل ألا وهو تكنيك دلفى فى خطوطه العريضة وطرائقه المتنوعة.

وفى باب " عرض الكتب " نعرض لكتاب هام مثير للجدل هو كتاب " تعليم بلا أهداف ".

أما باب " حركة التربية " فيعرض لعدد من المؤتمرات والندوات العربية فى مجالات التربية والبحث العلمى .

كما يتضمن العدد كعادته ، إشارة إلى بعض من أهم الإصدارات المستقبلية فى مجالات التربية المختلفة باللغتين العربية والإنجليزية .

هيئة التحرير

ابحاث ودراسات

- معايير اعتماد المعلم فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديث د. سلامة عبد العظيم د. محمد عبد الرازق ابراهيم
- الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم ومتطلبات إثرائها فى مصر د. خلف محمد البحيرى
- كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها فى دولة الكويت د. عبد الله عبد الرحمن الكندرى
- السياسة التعليمية فى المجتمعات العمرانية الجديدة من منظور تخطيطى تنموى: د . حنان اسماعيل احمد
- إدارة بيئات الدمج فى التدخل المبكر للاطفال المعوقين فى مرحلة الطفولة المبكرة د . نجدة ابراهيم على سليمان
- تقويم البرنامج التدريبى لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام د . سامية محمد عوض

معايير اعتماد المعلم فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة



إعداد د / سلامة عبد العظيم حسين*

د / محمد عبد الرازق إبراهيم*

أولاً: الإطار العام للبحث:

مقدمة البحث:

يعد التعليم وسيلة هامة للتطور والنمو القومى خاصة وأن العالم يصبح قرية صغيرة يوماً بعد يوم، فالنمو الاقتصادي وتنمية وتحسين مستوى المعيشة يرتبط بشكل مباشر بحالة التعليم. ولذلك يعتبر التعليم والتعلم العنصرين الرئيسين فى عملية تطوير المجتمعات التى شهدت تغيرات كبيرة نتيجة الإنجازات العلمية المذهلة التى تحققت فى القرن العشرين، ومن المتوقع أن تؤدى السرعة الحالية فى تطور الابتكارات العلمية إلى تحقيق إنجازات قد تفوق كل خيال، وتتجاوز الحدود التقليدية المعروفة فى الواقع مما ينعكس فى المدى البعيد على النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

ويعتمد تطوير التعليم فى القرن الحادى والعشرين بشكل أساسى على إعداد المعلم العصرى، فنحتاج إلى المعلم الملم بعلوم المستقبل، الملم بتحديات الحاضر والمستقبل التى تحتاجها بلادنا، نحتاج إلى المعلم العصرى الذى يستطيع التعامل بمهارة مع تكنولوجيا عصر العولمة خاصة تلك التى تستخدم فى مجال التعليم، ليتمكن من تدريب تلاميذه مستقبلاً على استخدامها فى الأغراض المختلفة[1].

---

* مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية ببنها-جامعة الزقازيق

* مدرس أصول التربية -كلية التربية ببنها-جامعة الزقازيق

ولذلك يتوقف تحسين جودة التعليم فى المقام الأول على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم والارتفاع بمكانتهم وظروف عملهم.

ويؤكد ذلك "دون ديفيز" حينما يذكر "أنه فى السنوات المقبلة من القرن الحادى والعشرين سيكون المعلمون العامل المحدد لنوعية التعليم على كافة المستويات وسوف تزيد التقنية ولن تقلل من الحاجة إلى معلمين جيدين وأساليب تدريسية بارعة"(٢).

وتعد الوسيلة الرئيسية فى المهن المنظمة لنقل المعرفة المهنية ونشرها وتحسينها على نحو مستمر هى استخدام معايير تُرشّد الإعداد المهنى والممارسة وتحدد المهن بصفة عامة المعايير، وتفرض الالتزام بها بطرق ثلاثة هى(٣):

١-الاعتماد المهنى لبرامج الإعداد.

٢-الإجازة من قبل الدولة التى تسمح بالممارسة والعمل فى المهن.

٣-التأهيل وهو الاعتراف المهنى بمستويات عالية من الكفاءة.

ومن هنا يثار تساؤل هام : ما الكفايات التى يجب أن يقيم على أساسها معلم المستقبل؟ حتى وقت قريب كان الاعتقاد أن متطلبات الشهادة الحكومية التى تتحقق عن طريق التخرج فى كليات التربية كافية لتأكيد مستوى كاف من مهارة المعلم.

واستجابة للتقارير المعلنة من افتقار المعلم للمهارات الأساسية تم اقتراح طريقتين أساسيتين(٤) :

الأولى : معايير اعتماد المعلم والتى إذا تحققت يصبح معلماً معتمداً Teacher accreted .

والثانية : التعيين تحت الاختبار.

ولتحقيق الطريقة الأولى يتم وضع معايير عامة تكون بمثابة الدليل والحافز نحو تحسين وتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية وهذه تسمى "الاعتماد الأكاديمى" الذى يؤدى بدوره إلى "الاعتماد المهنى" للمعلم.

وقد سبقت الولايات المتحدة الأمريكية دول العالم فى تأسيس مجالس قومية غير حكومية لوضع معايير لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم ومعايير للمهنة لضمان جودة التعليم الجامعى وتقويم برامج هذا التعليم وإجازاتها والاعتراف بها والاختيار الجيد لمعلمى المستقبل، واستخدم الاعتماد فى العديد من الدول لضمان جودة البرامج الخدمات الموجودة فى كافة قطاعات المجتمع، ويستخدم الاعتماد فى التعليم العالى على نطاق واسع لتحقيق غرضين(٥):

الأول: تأكيد جودة البرامج التعليمية وخريجيها.

الثاني: تحسين جودة التعليم.

واستجابة للاتجاهات العالمية الحديثة فى تطوير نظام التعليم المصرى أوصى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بضرورة إنشاء مؤسسة قومية مستقلة غير حكومية وبدعم الدولة والقانون بتولى مسئولية التقويم الخارجى للجودة الكلية فى مؤسسات التعليم العالى وتكون لها صلاحيات ومسئوليات الاعتماد والإجازة مع الاسترشاد فى جميع الأحوال بتجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة والاستفادة منها(٦).

غير أن هذه التوصية لم تطبق حتى الآن ولم تقدم دراسة توضح إجراءات ومراحل اعتماد المعلم فى مصر، وهذا ما يدعو لدراسة مشكلة البحث الحالى.

مشكلة البحث:

يعانى التعليم-بصفة عامة-فى مصر من هبوط مستوى الخريجين فى كافة-مجالات التعليم العالى، ويُعبر عن ذلك بوضوح نسبة كبيرة من المسئولين فى قطاعات الإنتاج والخدمات فى المجتمع، كما ظهر واضحاً فى ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين التى لاتعود إلى زيادة أعدادهم فحسب، وإنما ترجع فى جوهرها إلى نقص كفاءتهم.

وقد صاحب هذا الهبوط فى مستوى خريجى التعليم العالى عدة مشكلات من أخطرها ما يسمى (مرض الشهادة) والتى يسعى الطلاب للحصول عليها بأية وسيلة، وقد ترتب على ذلك تدنى أساليب التدريس، وتخلف المناهج، وقصور البيئة التعليمية فى الجامعة، ومن الآثار السلبية التى ترتبت على ذلك عدم الاعتراف ببعض الشهادات التى تمنحها الجامعات المصرية وفقدان مصداقية بعضها، فضلاً عن تدنى مستوى الخريجين من خلال أى منظور مقارن بالمستويات العالمية(٧).

هذا فى الوقت الذى تسعى فيه الدول المتقدمة إلى جعل التعليم الجامعى مجالاً خصباً للتصدير Education exporting حيث تحاول اليابان وأستراليا ونيوزيلندا تحقيق جودة تعليمها الجامعى بهدف تصديره وذلك بجذب المزيد من الطلاب الأجانب من الدول الأخرى الذين يدفعون نفقات تعليمهم(٨).

وتعانى برامج إعداد المعلم بكليات التربية فى مصر من عدة مشكلات تؤثر تأثيراً كبيراً على مستقبل مهنة التعليم من هذه المشكلات(٩):

أن برامج إعداد المعلم لا تتقيد بالاتجاهات التجديدية وإنما تستمر فى البرامج التقليدية فى المحتوى الذى يقدم، وغلبت استراتيجية الكم على الكيف مما جعل كليات التربية لا تهتم باستيعاب النوعيات المختارة للمهنة، وانصب اهتمامها على تصدير أعداد كبيرة من المعلمين ناقصى التأهيل لسوق العمل.

أن هناك فجوة بين النظريات المثالية التى يدرسها الطلاب فى كليات التربية وما يفرضه الواقع فى الممارسات العلمية.

أن كليات التربية لاتعطى للإعداد الثقافى قدراً من الاهتمام يتناسب مع أهمية إعداد المعلم.

أن سياسة قبول الطلاب بكليات التربية تعتبر المجموع الكلى للدرجات فى الثانوية العامة هو المعيار الوحيد للمفاضلة بين رغبات الطلاب بالإضافة إلى مقابلات شخصية تأخذ صفة الشكلية وبالتالى فإن نوعية الطلاب الملتحقين بالكليات قد لا تتوافر لديهم الرغبة الصادقة لاتخاذ التعليم مهنة لهم.

مما يؤدى ذلك كله إلى خطورة الطالب الذى لا يملك الصفات والقدرات التى تؤهله لمهنة التعليم على مستقبله ومستقبل الجيل الجديد وعدم الفائدة من تطوير برامج إعداد المعلم.

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة إلى استحداث جهاز لتقييم كفاءة برامج إعداد المعلم بكليات التربية ووضع معايير الاعتماد لهذه البرامج تمهيداً للاعتراف أو الإجازة لخريجى هذه الكليات وهو ما يسمى بالاعتماد المهنى خاصة أنه لا تتوافر حتى الآن فى بلادنا العربية مؤسسات مستقلة تعتمد مؤسسات إعداد المعلم، كما أنه لا توجد امتحانات للترخيص والإجازة بالعمل فى المهنة بل المعيار الأساسى الآن فى التعيين هو المسابقة والأفضلية للمجموع والدرجة بغض النظر عن المعايير المهنية المطلوبة.

ومن هنا تكمن مشكلة البحث الحالى فى الإجابة على التساؤل الرئيسى التالى:

كيف يمكن وضع تصور مقترح لاعتماد المعلم فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية؟

١- ما مفهوم اعتماد المعلم وأهدافه وأنواعه؟

٢- ما مراحل وإجراءات اعتماد المعلم؟

٣- ما أهم الاتجاهات العالمية الحديثة فى اعتماد المعلم؟

٤- ما المعايير الأكاديمية والمهنية لاعتماد المعلم؟

٥- ما التصور المقترح لاعتماد المعلم فى مصر؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على ماهية اعتماد المعلم، وأهدافه، ومراحله، وإجراءاته ومعاييره، وأهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، ومحاولة وضع تصور مقترح لاعتماد المعلم فى مصر.

منهج البحث وإجراءاته :

يستخدم البحث المنهج الوصفى للتعرف على مفهوم الاعتماد ومراحله وإجراءاته والاتجاهات العالمية الحديثة فى الاعتماد، ولا يقف المنهج المستخدم عند حد جمع البيانات وتنظيمها، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليلها والربط بين مدلولاتها، حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات تساعد البحث فى التوصل إلى التصور المقترح.

ويسير البحث بعد عرض الإطار العام وفقاً للخطوات التالية :

تحديد مفهوم اعتماد المعلم وأهدافه وأنواعه.

تحديد مراحل وإجراءات اعتماد المعلم.

طرح أهم الاتجاهات العالمية الحديثة فى اعتماد المعلم.

التعرف على المعايير الأكاديمية والمهنية لاعتماد المعلم.

الوصول إلى التصور المقترح لاعتماد المعلم فى مصر فى ضوء الرؤى التنظيرية حول الاعتماد الأكاديمى والمهنى فى الدول المتقدمة.

مصطلحات البحث:

الاعتماد Accreditation :

يقصد به "الاعتراف بالمؤسسة التعليمية من قبل الروابط أو التنظيمات المهنية فى ضوء تحقيق متطلبات ذلك الاعتراف"[١٠].

وتعرفه موسوعة التعليم العالى على أنه :

"عملية تقويم واعتراف وإجازة لبرنامج دراسى تقوم به مؤسسة أو هيئة علمية متخصصة، وتقرر بأن البرنامج يحقق أو يصل إلى الحد الأدنى الضرورى من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفاً من قبل هذه الهيئة، والهدف الأساسى من هذه العملية هو طمأنة الرأى العام بأن

هذه البرامج وبالتالى خريجوها ذات كفاءة أو مهارة تحقق تطلعاته وطموحاته فى الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلاً عالياً لمزاولة المهنة بنجاح(١١).

المعاييـــر Standards :

هى النصوص المعبرة عن المستوى النوعى الذى يجب أن يكون ماثلاً بوضوح فى جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأى برنامج تعليمى، وهذه الجوانب تشمل الفلسفة التى ينطلق منها البرنامج، والهيئة التعليمية، والطلاب، والإدارة، والمصادر التعليمية، والكفايات المهنية التى تنص عليها بنود الاعتماد التحكيمية(١٢).

وحتى يمكن اعتماد أو إعطاء شهادة ضمان الجودة أو الوكالة الاعتمادية، لابد من تلاءم مستوى المتطلبات والشروط مع المؤسسات والبرامج، وهذه الشروط تتضمن توقعات الجودة، والإنجاز، والفاعلية، ومصادر التمويل والنتاج، والقدرة على البقاء.

أما المحكات Crieteria فهى معايير معتمدة أو معترف بها فى أحد المعاهد أو أحد البرامج، وهذه المعايير تتضمن الأهداف المنشودة فيما يتعلق بالجودة والفاعلية(١٣).

معايير اعتماد المعلم:

ويقصد به الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية للبرنامج التعليمى لإعداد المعلم وكذا الاعتراف بالكفاءة لممارسة مهنة التدريس فى ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة مستقلة.

الدراسات السابقة :

تم تناول الدراسات السابقة من خلال بعض الإسهامات العربية والبحوث والدراسات الأجنبية.

أ-الإسهامات العربية التى وردت عن اعتماد المعلم :

فقد أجريت دراسة بعنوان "معايير تمهين التعليم" استهدفت توضيح الشروط والمعايير اللازمة للحكم على المهنة، والتعريف بمراحل التكوين المهنى للمعلم ليكتسب عمله صفة المهنية.

واتضح من الدراسة أن أهم السمات لاكتساب صفة المهنية هى الأهداف المجتمعية للمهنة، واستناد المهنة إلى قاعدة علمية، والنمو المهنى، ووجود روابط مهنيّة، وإعداد المعلم داخل الجامعة.

وأوضحت الدراسة أيضاً أن أهم معايير تمهين التعليم هى معايير الاختبار للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، ومعايير مزاولة المهنة، ومعايير التدريب، ومعايير التوجيه التربوى للمعلمين(١٤).

وقدمت دراسة حول اعتماد مؤسسات التعليم العالى، استهدفت عرض تجربة الولايات المتحدة الأمريكية فى الاعتماد الأكاديمى، وشملت الدراسة مناقشات عديدة تناولت طبيعة المؤسسة التعليمية، والبرامج، والمناهج، والقبول، والخدمات، والهيئة التدريسية.

واهتمت الدراسة بنظرة مستقبلية وبعض الرؤى النقدية لبعض التجارب، وأوصت بإيجاد تنظيم مؤسسى للاعتماد(١٥).

وللتعرف على نظام الاعتماد الجامعى فى كل فى الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية أجريت دراسة كان أهم أهدافها التعرف على نظام الاعتماد الجامعى وعلاقته بجودة التعليم، وتشخيص واقع نظام الاعتماد الجامعى فى كل من الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وعقد مقارنة بينها، وانتهت الدراسة إلى عقد ورش عمل لدراسة وبحث الأبعاد التنفيذية لنظام الاعتماد الجامعى، وإعداد التشريعات اللازمة لتنفيذ نظام اعتماد جامعى مصرى(١٦).

وفى دراسة عن تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوى العام فى ضوء معايير الجودة الشاملة، هدفت إلى التعرف على خبرات بعض الدول المتقدمة فى تطبيق الجودة الشاملة فى نظم تكوين المعلم وإمكانية الإفادة منها فى نظام تكوين المعلم فى مصر.

وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب تحديد احتياجات المستفيدين من الخدمة التعليمية لكليات التربية، وترجمة تلك الاحتياجات إلى معايير تراعى عند تصميم برنامج تكوين معلم التعليم الثانوى العام(١٧).

وأجريت دراسة حول إدارة الاعتماد الأكاديمى فى التعليم هدفت إلى تقصى الأبعاد الإدارية للاعتماد الأكاديمى فى التعليم كما يراه الأكاديميون والإداريون فى المملكة العربية السعودية.

وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة الاعتماد الأكاديمى يجب أن تكون من خلال هيئة مستقلة عن الأجهزة التعليمية الأخرى وأن الاعتماد الأكاديمى مهم لكونه يساعد على تحسين نوعية التعليم وفاعليته(١٨).

ب-الدراسات أجنبية التى تناولت اعتماد المعلم :

ففى دراسة أجراها نورمان كيراكوف وآخرون Norman Kiracofe and other حول معايير الاعتماد لمراكز الإرشاد فى الجامعة والكلية، وتمثل هذه المعايير الجهود التى تقدمها الجمعية العالمية لخدمات الإرشاد International Association of counseling service وذلك لتقديم خدمات متميزة فى أنشطة الإرشاد وتشمل هذه المعايير : علاقة مركز الإرشاد بالجامعة أو كلية المجتمع، ووظائف وإدارة الإرشاد وخدماته، البحث العلمى، الأبعاد الأخلاقية، الخدمات الاسترشادية، الخدمات المساندة، التدريس، المرافق والتجهيزات(١٩).

وحول الاعتماد الأكاديمى للمجلس القومى لاعتماد إعداد المعلم National (NCATE) Council for Accreditation of Teacher Education أجرى مور وآخرون (Moore and other) دراستهم واستهدفت التعرف على استشراف المستقبل من أجل التميز عن طريق استخدام الاعتماد الأكاديمى.

وقام الباحثون بتطبيق استبيان للتعرف على وجهات نظر "٨٣٤" أستاذاً فى مؤسسات إعداد المعلم حول الدور المثالى والواقعى للمعايير المستخدمة فى الاعتماد الأكاديمى من قبل NCATE المجلس القومى لاعتماد إعداد المعلم البالغ عددها "١٨" ثمان عشرة معياراً، واتضح من نتائج الدراسة أن المعايير المستخدمة معايير جيدة، وأن أربعة منها حققت معدلات عالية من الاتفاق على جدواها كموشرات على الجودة فى برامج إعداد المعلمين(٢٠).

وحول إعداد المعلم فى ضوء التربية الدولية أجرى مارى فيلد (Marry Field) دراسته وهدفت الإجابة على تساؤل رئيسى مؤداه : ما الاعتبارات التى يجب مراعاتها فى إعداد المعلم لكى يصبح معلماً دولياً معتمداً؟

وللإجابة على هذا التساؤل تقر الدراسة بأن على المعلم أن يدرك أمرين هامين هما :

الأول: المعرفة العالمية : فيحتاج المعلم معرفة عالمية عن العالم بصفة عامة وللموضوعات التى يقوم بتدريسها بصفة خاصة.

والثانى: الخبرات الثقافية المتبادلة: فيجب على مؤسسات إعداد المعلم تنمية المهارات الخاصة بالاتصال الحضارى المتبادل، فيتعلم المعلمون كيف يجعلون ارتباطا بين المناهج وبين التربية الدولية لكى تنمو وجهات نظرهم بالقضايا الدولية المتعددة التى فرضت نفسها على الساحة مثل تقوية الوعى الثقافى، واحترام كرامة الإنسان، وحقوق الإنسان، صراع التمييز والتحامل، تعليم السلام، تقرير الذات، إدارة الصراع الدولى(٢١).

أما كومبز و الريد (Coombs and Allred) فقد قاما بدراستهما حول التقييم الذاتى كآليـــة من آليات الاعتماد للمجلس القومى لاعتماد إعداد المعلم فـــى أمريكـــا NCATE واســـتهدفت الدراسة التركيز على التقييم الذاتى لمؤسسات إعداد المعلم، وأوضحت الدراسة عدداً من المحاور الأساسية التى ينبغى أن يشملها التقييم الذاتى مثل البرامج الدراسية، ومعلموا المعلـــم، وأنشـــطة التقويم، والمتابعة للمعلمين المبتدئين، والإمكانات المادية(٢٢).

وقدمت دراسة دليلاً إرشادياً للمنظمات أو المؤسسات المساهمة فى تأهيل واعتماد برامج إعـــداد المعلم قام بها أو كاس (Oakes) أوضح فيها أن هناك علاقة وثيقة بين اعتماد برامج إعـــداد المعلم وبين اعتماد شهادته، وأن هناك ثلاث مصطلحات متداخلة فيما بينهما وهـــى "الاعتمـــاد و الترخيص والتأهيل" وتستخدم بعض الدول هذه المصطلحات بشكل تبادلى، ولكنهم يتفقون على أن الهدف الأسمى هو التأكيد على جودة المعلم(٢٣).

وعن الاعتماد المهنى للتعليم العالى فى جنوب أفريقيا أجرى دانى جاكوب (Danie Jacobs) دراسته استعرض فيها نظام الاعتماد المهنى للتعليم العالى فقـــد أنشـــئ عام ١٩٩١ الاتحاد القومى لجامعات جنوب أفريقيا وكان يهدف إلى تعزيز المستوى العام للتعليـــم والتدريس، وتشجيع الاتصال الفعال بين الجامعات، وتحديد تشجيع معايير مقبوله للممارسة.

كما أنشئ عام ١٩٩٢ المجلس القومى لاعتماد التدريس المهنى The National Councial for Vocational Training Stanoloirds (NCVTS) ووظيفته اعتماد الجامعات الخاصة من ناحية التعليم ومعايير المهنة، وركـــز المجلـــس بصـــورة أساسية على التقييم الذاتى للجامعات. وللمجلس الحق فى عدم اعتماد المعاهد التعليمية التـــى لا تلتزم بالمعايير الموضوعة، وهذا المجلس يتبع نموذجاً عالمياً مقبولاً للاعتماد، ويعتمد المجلـــس فى تقييمه على الزيارات الميدانية، وهناك أكثر من ٤٠٠ برنامج قد تم فحصهم وتقييمهم فى مـــدة ٤ أربع سنوات من عام ١٩٩١ وحتى ١٩٩٤، وكان لنظام الاعتماد فى جنوب أفريقيا أكبر الأثـــر فى الارتفاع بمستوى التعليم وجودته(٢٤).

وفى تقرير بحثى عن تقويم المقومين Evaluating the Evoluators كيـــف يشـــاركون برؤاهم فى معايير الاعتماد-الممارسات والنتائج فى عام ١٩٩٣ بدأت لجنة الاعتمـــاد للكليـــات حديثة العهد تقييماً شاملاً للمعايير والإجراءات التى تستخدمها فى اعتماد الكليات.

وطلبت اللجنة من مجموعة البحث والتخطيط جمهور كليات كاليفورنيا أن ينفذ الفحص والتقييم بإجمالى ١٣٦١ استفتاء تم إرسالهم بالبريد لتمثيل أعضاء فريق الزيارات.

وبنيت نتائج التقرير على نسبة ٧٠% ممن ردوا على الاستفتاء، واتضحت النتائج فى الآتى:

أن كلاً من أعضاء لجنة الاعتماد وإداريو الكليات المستهدفة الذين قاموا بالدراسة الذاتية كانوا مساعدين فى عمليات اعتماد الكلية فقد أعدوا دليل اللجنة، والإرشادات، وتنظيم الفريق، وتوضيح الاتصالات.

إعداد معايير محكمة وملائمة.

تقوية التقييم الذاتى والتخطيط الجيد، مراجعة برامج الإعداد وتوضيح رسالة الكلية وأهدافها، توجيه العمليات التعليمية داخل الكلية.

أغلبية أفراد البحث شعروا أن الاعتماد يزيد من تحسين المؤسسات(٢٥).

وحول التوقعات ومعايير الاعتماد الإقليمية فى التربية العامة أجرى لوبيز Lopez دراسته وتهدف إلى فحص تقارير ١٠٠ فريق تقويمى لاعتماد الاتحاد الرئيسى الشمالى بخصوص معايير التربية العامة وأوضحت نتائج الدراسة مواطن الضعف و القوى فى البرامج الثقافية للمؤسسات على سبيل المثال مهام التعليم، فلسفة التربية العامة، إدارة الكلية، مواصفات الكلية، تصميم برامج التربية العامة (٢٦).

وأجرى كوب فلما (Cobb-Velma) رسالة دكتوراه عن الاعتماد فى إعداد المعلم هدفت إلى فحص أدوار وأجزاء مهنة التعليم ومسئولياتها، وتقييم آليات برامج إعداد المعلم "الفلسفة-السياسات-العمليات-الإجراءات"، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وخلصت إلى أن الموافقة أو اعتماد برامج إعداد المعلم يقود إلى الدرجة المهنية الأولى، أو الترخيص لممارسة المهنة، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أنه يوجد ثلاثة معايير تقود إلى تقييم تصميم برنامج إعداد المعلم تمثل فى (٢٥):

المسئولية العامة Public Accountability.

المهنية أو المسئولية المهنية

Professionalsm or Professional Accountability.

جودة الإعداد المهنى Quality professional preparation.

أولاً: مفهوم اعتماد المعلم وأهدافه وأنواعه :

١-مفهوم اعتماد المعلم:

تستخدم معظم التعريفات الخاصة بمصطلح الاعتماد الموجودة فى القواميس المختلفة مثل، هذه العبارات "أن تكون معتمداً" تعنى أن نكون متميزاً مع وجود ما يثبت ذلك من أدوار اعتمادية وأن تحصل على شهادة تؤكد توافر بعض المعايير الموضوعة من قبل الجهة المعتمدة بك(٢٨).

والاعتماد فى التعليم هو اعتراف يعطيه اتحاد أو وكالة للمؤسسات التى تحقق معايير معينة للجودة التعليمية.

ففى الولايات المتحدة الأمريكية تقوم مؤسسات الاعتماد بمراجعة جودة التعليم فى المدارس والكليات والجامعات، وهذه المؤسسات تضع معايير أساسية مصممة لكى نقيس جودة برنامج تعليمى، وتقوم مؤسسات الاعتماد بتطوير الإجراءات لتحديد ما إذا كان البرنامج التعليمى والمؤسسات تحقق تلك المعايير أم لا؟ (٢٩).

ويعرف الاعتماد معجم المصطلحات التربوية بأنه : "اعتماد قبول المستويات الأكاديمية الخاصة بمؤسسة تعليمية من جانب هيئة خارجية متخصصة مثل هيئة ممتحنين، أو هيئة مهنية تختص بمنح المؤهلات"(٣٠).

ويقصد باعتماد المعلم Teacher accreted "عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن مدرس المدارس الحكومية "العامة" يمتلكون حداً أدنى من الكفاءة وكل دولة تحدد معاييرها الخاصة بالاعتماد، والسرعة المتزايدة بين المعلمين تقترح أن يكون لدى المتقدمين للتدريس معلومات عن المتطلبات العامة للاعتماد، وكيفية الحصول على معلومات عن هذه المتطلبات(٣١).

مما سبق يتضح أن الاعتماد يقصد به المكانة أو السمعة العلمية المتميزة التى تحصل عليها مؤسسة إعداد المعلم أو البرنامج الأكاديمى مقابل استيفاء معايير الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقويم.

وهناك فرق بين الاعتماد والتأهيل و الترخيص يتضح فى الآتى:

أ-الاعتماد Accreditation :

هو عملية التقييم التى تحدد جودة المؤسسة أو البرنامج للمعايير السابق استخدامها وينفذ الاعتماد بشكل عادى كأساس مرجعى واضح لتأهيل المؤسسات غير الحكومية، فهو فى جوهرة

نشاط أكاديمى يدار بواسطة المؤسسات التى تنظم بشكل اختيارى "تطوعى" والتى تعـد معـايير لاعتماد مؤسسات المعلم ومن ثم تطبيقها عند تقييم هذه المؤسسات الساعية للاعتماد[٣٢].

ب- التأهيل Certification :

هو العملية التى بواسطتها تمنح الوكالات أو الاتحادات غير الحكومية المعرفة المتخصصة للأفراد الذين يواجهون مواصفات محددة مسبقاً بواسطة الاتحادات، أو هى اعتراف بأنه قـد تـم تحقيق معايير الجودة المرغوبة والمصدق عليها، وهذه الشهادة تعتبر بمثابـة امتيـازات متفـق عليها[٣٣].

ويهدف التأهيل إلى تحديد معايير صارمة وعالية المستوى التى يجب أن يعرفها المعلمون وتكـون لديهم القدرة على إنجازها لتحقيق هدف الاعتماد وهو تحسين تعلم التلاميذ فى المدارس.

جـ- الترخيص أو التصريح Permission or Licensing :

هو العملية التى بواسطتها تمنح الوكالات غير الحكومية التصريح للشخص الذى يواجـه معايير ومتطلبات محددة وعادة ما تكون هذه المتطلبات صغيرة وهدفها هو التأكيد للجميع على أن الشخص المصرح/ المرخص له على قدر كبير من الكفاءة.

والترخيص نوعان، ترخيص مؤسسى وترخيص شخصى.

١-الترخيص المؤسسى Institutional Licensure:

وهو موافقة حكومية تمنح محلياً لمؤسسة ما لممارسة مهنة معينة، مثـل الموافقـة علـى تشغيل معهد تربوى أو جامعة خاصة، ولايشترط الترخيص توافر شروط الاعتماد، ولا يتطلـب تحديد الجودة أو توفر معايير الأداء.

٢-الترخيص الشخصى Licensure :

يشير إلى الموافقة الممنوحة للفرد لممارسة مهنة معينة عند توفـر الحـد الأدنـى مـن المتطلبات اللازمة لذلك، وعادة ما يتم الحصول على الترخيص من خلال اجتياز اختبار معين، أو التخرج من معهد معتمد، وقد يتطلب الأمر توفر خبرة عملية[٣٤].

وفى حالة الترخيص/ التصريح للمعلمين يكون الهدف هو منع الأفراد/ المعلمين فى عمـل أيـة أضرار أو إحداث أخطاء داخل الفصل الدراسى.

مما سبق يتضح أن المصطلحات الثلاثة متداخلة فيما بينها، ومن السهل الاختلاف بين الوظـــائف التى تدرج تحت كل من هذه المصطلحات خاصة عندما تستخدم بعض الحكومات أو الولايات فى أمريكا مصطلحات التأهيل، والترخيص والاعتماد بطريقة تبادلية، ولكن معايير الاعتماد والإجازة أو الترخيص والتأهيل تمثل دعامات ثلاث تضمن جودة مهنة التعليم وتساند نضجها.

٢-أهداف اعتماد المعلم:

تهدف عملية اعتماد المعلم إلى :

أ-تقديم معايير للتميز Standards of Excellence التى تشجع مؤسسات إعداد المعلم إلى تحسين برامجها.

ب-مساعدة الطلاب الجدد فى تحديد واختيار المؤسسات التى تصنف بالجودة.

جـ-تكوين معايير للتأهيل المهنى Criteria for certification in professions[٣٥].

د-تقييم المعلمين الجدد لضمان أنهم يحققون المعايير المهنية التى تضعها مؤسسة الاعتماد.

هـ-إصدار اعتماد/ اعتراف علمى لبرامج تكوين المعلم للتأكد من أنها قـد حققـت المتطلبـات الضرورية للاعتماد[٣٦].

و-لتأكيد على جودة وقدرة المعلم فى مجال المادة وطرق التدريس ومهاراته وإدارة الصف الدراسى.

ز-المساعدة فى تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص بمزاولة مهنة التدريس.

ح-حث مؤسسات إعداد المعلم بكافة أنواعها على القيام بمراجعات دورية للتقويم الذاتى لبرامجها العلمية وقدراتها المادية والمعنوية بما يضمن مستواها نحو الأفضل.

ط-المساهمة فى تكوين المعلم المعتمد محلياً ودولياً[٣٧].

ى-يضمن الاعتماد للرأى العام والهيئات والمؤسسات الأخرى أن المؤسسة أو البرنامج المعتمد له أهداف ملائمة ومحددة تحديداً دقيقاً وأن المؤسسة أو البرنامج تعمل على تحقيق هذه الأهداف.

مما سبق يتضح أن الاعتماد يخدم الأغراض التالية[٣٨]:

أ-توكيد الجودة Assuring Quality :

هو عبارة عن عملية مراجعة مخططة ومنظمة للمؤسسات التربوية، أو البرنامج الدراسى، لكى نتأكد من القيام بعمليات التعليم وفق المستويات المقبولة لها، وعادة ما تشتمل على توقعـات لكى تكون ميكانزمات رقابة الجودة، وكذلك الوسائل التى من خلالها تؤكد المؤسسة أن الظـروف مناسبة للطلاب لكى ينجزوا ويحققوا المستويات الموضوعة من قبل مؤسسات الاعتماد.

وبذلك يعد الاعتماد الوسيلة الأساسية للكليات والجامعات والبرامج الدراسية لتأكيد الجودة للطلاب والرأى العام، حيث إن ضمان الجودة داخل هذه المؤسسات يعتبر إشارة للطلاب بأن المعهد أو البرنامج يحقق معايير الاعتماد المطلوبة.

ب-الوصول إلى الاعتمادات المالية الحكومية Access to Federal Funds :

تستفيد المؤسسات التربوية الراغبة فى الاعتماد من الاعتمادات المالية الحكومية إذا اطمأنت الحكومة بأن هذه المؤسسات قد طبقت المعايير المطلوبة من قبل هيئات الاعتماد، فتقوم الحكومة بتقديم مساعدات مالية، وقروض ومنح للمؤسسة والطلاب.

جـ-مرونة نقل المقررات والبرامج الدراسية Easing Transfer :

تكمن أهمية الاعتماد للطلاب فى مرونة نقل المقررات والبرامج الدراسية بين الكليات والجامعات والبرامج التى تم اعتمادها فى مؤسسة ما.

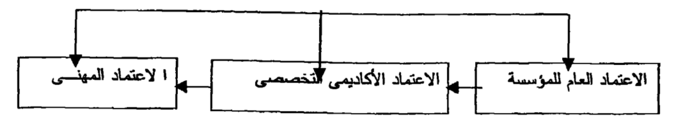
د-منح الثقة لصاحب العمل Engendering Employer Confidence :

يعد الاعتماد المؤسسى أو التخصصى هام لأصحاب العمل عند تقييم أوراق اعتماد طالب الوظيفة.

٣-أنواع اعتماد المعلم:

تتضح أنواع اعتماد المعلم من خلال الشكل التالى :

أنواع اعتماد المعلم



أ-الاعتماد العام "الاعتماد المؤسسى" Institutional Accreditation :

يقصد به أن مؤسسات إعداد المعلم ككل "مدخلات-عمليات-مخرجات" قد حققت معايير معينة للجودة التعليمية.

ويقوم هذا النوع من الاعتماد على مبدأ أساس مفاده : أن كل جزء من أجزاء المؤسسة يسهم فى تحقيق الأهداف التعليمية العامة لها[٣٩].

ويمثل الحصول على هذا النوع من الاعتماد الخطوة الضرورية الأولى للبدء فى العمل والتأكد من أن المؤسسة قد استوفت الشروط والمعايير والمرجعيات أو المستويات العامة ومنها٠
معايير تخطيطية تخص الحرم الجامعى٠
معايير معمارية تخص الأبنية والمساحات المتوفرة٠
معايير أكاديمية تخص (البرامج التعليمية–الأساتذة–عدد الطلاب)٠
معايير إدارية تخص (الهيكل الإدارى–الموظفون–العاملون)٠
معايير مالية تخص (الهيكل والموارد المالية–الموازنة)٠
معايير الموارد والخدمات وتخص (المختبرات–المكتبة–الخدمات المختلفة)٠
معايير النشاطات اللاصفية(٤٠).

ب–الاعتماد الأكاديمى Academic Accreditation

يقصد بالاعتماد الأكاديمى الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأى مؤسسة أو برنامج تعليمى فى ضوء استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة التى تصدرها هيئات ومؤسسات أكاديمية متخصصة، ويمنح هذا النوع من الاعتماد للبرامج الأكاديمية المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الترخيص الأولى أو الاعتماد المؤسسى "العام" وبعد تخريج الدفعة الأولى نسبة واحدة على الأقل لضمان الحصول على عملية تقويم متكاملة من خلال فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية فى كافة مراحلها، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وعدد الطلاب وأدائهم فى الامتحانات الشهرية والنهائية(٤١).
فعلى سبيل المثال: قسم الهندسة فى جامعة كبيرة ربما يسعى للاعتماد من خلال "مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا"٠ فى الولايات المتحدة للتأكد لمهنيى الهندسة وكذلك الرأى العام والطلاب على أن برنامج الجامعة يحقق معايير المهنة٠

جـ–الاعتماد المهنى Professional Accreditation :

يقصد بالاعتماد المهنى الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة التدريس فى ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة سواء على المستوى المحلى أو الإقليمى(٤٢).
ويمنح هذا النوع من الاعتماد الشهادة الأكاديمية للمهنة كالعلوم الطبية والهندسية والمحاماة وإدارة الأعمال وغيرها من قبل مؤسسات اعتمادية تقوم بها النقابات والاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بكل مهنة٠

وفى جميع المهن غير التدريس ينبغى أن يتخرج طلاب المهنة من كلية مهنية معتمدة حتى يتقدموا لامتحانات والإجازة والتصريح بالعمل والتى تختبر معرفتهم المهنية ومهاراتهم، وعملية الاعتماد وتستهدف ضمان أن توفر جميع برامج الإعداد قدراً مشتركاً من المعرفة المهنية، وخبرات تدريس واضحة البنية بحيث تكون هذه المعرفة والخبرة شاملة ومتابعة للجديد وبسبب هذه العملية يمكن أن يطمئن المستفيدون من أن طبيبهم درس التشريح والفسيولوجيا وعلم الأمراض وموضوعات أخرى كثيرة، وأن المحامى الذى يستعينون به درس القانون المدنى والقانون الجنائى والعقود، وأن المهندس المعمارى يعرف المتطلبات الفيزيقية لإقامة مبان آمنة ويلم كذلك بالملامح الجمالية للتصميم(٤٣).

ويتم عقد ترتيبات واتفاقيات خاصة فى العديد من الحالات بين المؤسسات المهنية والمؤسسات التعليمية لوضع الضوابط والمستلزمات الأكاديمية والتدريب العملى الكفيلة بمنح هذه البرامج الأكاديمية نوعاً من التأهيل يترتب عليه إعفاء الخريج من عدد من هذه الاختبارات أو جميعها.

وتستهدف امتحانات الإجازة والترخيص ضمان أن يكون المرشحون للمهنة قد اتقنوا المعرفة التى يحتاجونها لممارستها على نحو مسئول والاختبارات التى تطبق فى هذه الامتحانات يضعها أعضاء فى المهنة فى ضوء معايير مجالس الدولة والمحافظات، وتضم عادة المعرفة المتخصصة ومكونات الأداء التى تتعلق بالممارسة أو التطبيق فى المجال، وينبغى أن يحلل المحامون قضايا ويكتبون مذكرات قانونية تتعلق بقضايا معينة، ويقوم الأطباء بتشخيص مرض عن طريق تواريخ الحياة ويضعون العلاج ويبرهن المهندسون على أنهم يستطيعون أن يطبقوا مبادئ معينة على تصميمات هندسية بعينها(٤٤).

وتتنوع متطلبات الاعتماد المهنى للمعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية ويتضح ذلك فى الآتى(٤٥):

معظم الولايات تطلب أن يكون المتقدمون قد تخرجوا من مؤسسة تعليم عالى معتمدة، أو تقدم اعتماداً للمتقدم الذى درس فى برنامج إعداد المعلم "المعتمد".

بعض الولايات تمنح شهادات للمتقدمين الذين أكملوا برنامج إعداد المعلم المعتمد من المجلس القومى لاعتماد إعداد المعلم (NCATE).

العديد من الولايات تطلب أن يحقق المتقدمون درجات مرضية فى الاختبارات بالنسبة للمدرسين المبتدئين.

بعض الولايات تشترط اعتماد خاص على مستوى المادة الدراسية ومستوى المرحلة ومستوى الصف الدراسى بالرغم من تنوع الصفوف حسب كل ولاية.

ومن هنا يتضح أن معايير ومستويات التأهيل تكون مؤثرة فى مجموعات المعايير الأخرى التى تحكم الاعتماد Accreditation والترخيص أو الإجازة Licensing وإعادة الترخيص أو الإجازة Re licensing إنها تستخدم لضمان أن تضم الكليات المهنية المعرفة الجديدة فى مقرراتها الدراسية وأن ترشد النمو المهنى والتقويم أثناء العمل بالمهنة وهكذا يمكن النظر إلى هذه المعايير والمستويات المتقدمة باعتبارها قاطرة تقود القاعدة المعرفية للمهنة.

ثانياً: مراحل وإجراءات اعتماد المعلم:

١-إجراءات الاعتماد :

تتمثل إجراءات الاعتماد فى الخطوات التالية :

تتقدم المؤسسة-الجامعة/الكلية/المدرسة-بطلب رسمى إلى المجلس المهنى المتخصص التابعة له للحصول على الإجازة والاعتماد.

يرسل المجلس التعليمات والنشرات المتعلقة بعملية التقويم والاعتماد إلى الجامعة.

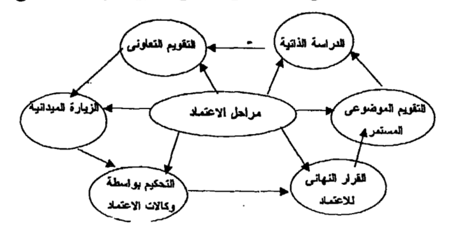
يطلب المجلس المهنى من الجامعة القيام بدراسة تقويمية ذاتية وفق المعايير الموضوعة وكتابة تقرير بذلك.

يشكل المجلس المهنى للاعتماد لجنة فنية تقوم بزيارة الجامعة وترفع تقريرها إلى رئيس المجلس التى فى ضوئها يتم اتخاذ القرار بمنح الإجازة والاعتماد من عدمه فى مدة أقصاها عامان من طلب التقويم.

يتم تعيين منسق ما بين الجامعة والمجلس وعادة ما يكون عميداً لكلية(٤٦).

٢-مراحل الاعتماد:

تتكون مراحل الحصول على الاعتماد من ستة مراحل يوضحها الشكل التالى(٤٧) :



أ-الدراسة الذاتية **Self Study** :

تقوم مؤسسة إعداد المعلم الراغبة فى الحصول على الاعتماد بـإعداد دراسـة تفصيليـة وشاملة عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل وحسب معايير ومتطلبات الجهة المانحة للاعتماد٠

وتشتمل هذه الدراسة على :

كافة المعلومات الخاصة ببرامجها الأكاديمية وهيكلها الإدارى والمالى٠

الخدمات التى تقدمها للمجتمع الأصلى٠

المساهمة عن طريق البحوث ومجالات التطوير٠

وتدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجداول وبيانات توضح مصداقية الدراسة، وقد تحتوى الدراسة الذاتية على التطورات المستقبلية ذات المدى القريـب والمتوسـط والتخطيط للتطورات الهامة للمؤسسة التعليمية كأحد المؤشرات الإيجابية لفعاليتها فـى تطويـر ذاتها،وتقدم هذه الدراسة للجهة المانحة للاعتماد لكى تشكل القاعدة والأساس فى عملية التقويم٠

ب-التقويم التعاونى **Peer Review** :

تعتبر الجامعة والجهاز التنفيذى المسئول عن الاعتماد هم المسئولون عن عمليـة تقييـم الاعتماد، وذلك من خلال تقييم الدراسة الذاتية عن طريق الزيارات الميدانية التى تقيم المؤسسـات والبرامج٠

جـ-الزيارة الميدانية **Site visit**:

تشكل الهيئة المانحة للاعتماد لجنة أو عدد من اللجان المتخصصة لدراسة الوثـائق مـن قبـل المؤسسة التعليمية، والقيام بزيارة أو زيارات ميدانية للتأكد من مصداقية الدراسة الذاتية المقدمـة، وإجراء المقابلات الميدانية مع الأساتذة والإداريين والطلاب والخريجين والرأى العام، والإطـلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية بهدف تقوم مستوى المؤسسة الطالبة للاعتماد٠

وتعد اللجنة بذلك تقريرها الذى ترفعه للجهة المسئولة عن منح الاعتماد وتتكون هذه اللجان عـادة من عدد مناسب من المتخصصين والأكاديميين والتربويين من ذوى الخبرة والاختصـاص فـى مجال الاعتماد٠

د-التحكيم بواسطة وكالات الاعتمـاد **Action (Judgment) by Accrediting Organization** :

توجد لدى وكالات الاعتماد لجان مسئولياتها اعتماد المؤسسات والبرامج الجديدة، وإعادة اعتماد Reaccredidation المؤسسات والبرامج المتطورة، ورفض اعتماد مؤسسات وبرامج أخرى.

هـ-القرار النهائى Final Resolution :

تقوم الجهة المسئولة عن منح الاعتماد بدراسة جميع التقارير والملاحظات التوصيات المقدمة لها من قبل المؤسسة التعليمية ومن لجان الزيارات الميدانية وتتخذ قرارها النهائى فى ضوء مدى التزام المؤسسة التعليمية بالمعايير المطلوبة.

ويتم منح الاعتماد لفترة محدودة من الزمن تتراوح ما بين ٢-٥-١٠ سنوات وذلك حسب وضع المؤسسة وتاريخ تأسيسها.

ويجوز للمؤسسة التعليمية أن تستأنف ضد أى قرار سلبى قد يصدر عن الجهة ومن الممكن تقسيم أنواع القرار النهائى حسب ما يلى:

منح الاعتماد دون أية شروط.

منح الاعتماد بشروط.

رفض الاعتماد.

و-التقويم الموضوعى المستمر On going external review :

يتم إعادة تقييم المؤسسات والبرامج بصفة دورية فى فترة تتراوح بين عدد قليل من السنوات تصل إلى عشر سنوات، وفى كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية، وتخضع المؤسسات إلى الزيارات الميدانية.

وحصول المؤسسة التعليمية على الترخيص الأولى أو الاعتماد العام هو المرحلة الأولى للحصول على الاعتماد الكامل، وهو بمثابة إعلان بأن المؤسسة قد تهيأت للحصول على الاعتماد الكامل خلال مرحلة زمنية لا تتجاوز فترة ما بين ٣-٦ سنوات من الترشيح للاعتماد Condidacy Accreditation، وأن هذا الترشيح لايعنى بالضرورة أن المؤسسة قد حصلت على الاعتراف الكامل بل فيعنى فقط أنها قد باشرت عملها حسب الأصول المتبعة واستوفت الشروط المعايير الأولية لأداء وظيفتها.

أما الاعتماد الكامل فيعى الاعتراف الرسمى بأهلية المؤسسة التعليمية لأداء مهامها وأنها استوفت الشروط والمعايير المطلوبة وأصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة والنوعية اللازمة فى

كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة وأنها تستطيع الاستمرار بقدراتها الذاتية على النمو والتطوير .

ومن هنا يصبح لخريجى المؤسسات المعتمدة الأولوية فى التعيين مما يضفى على الاعتماد قيمة اقتصادية مهمة لها انعكاسات إيجابية على تلك المؤسسات .

٣-الشروط الواجب توافرها فى هيئة الاعتماد :

لابد أن يتوافر فى الفاحصين/الزائرين القدرة على فعل الآتى : [٤٨]

أ-فهم شامل للمعايير المعتمدة ومعايير المعلمين الأكفاء الجدد .

ب-فهم مؤشرات المعايير والبراهين التى تساند إنجازاتها .

ج-القدرة على التعامل مع مختلف المعايير بالطريقة التى تتوافق معها .

د-الاحتفاظ بسرية المعلومات المأخوذة من الحرم الجامعى فى كل زيارة .

هـ-الاعتماد على الخبرة الحقيقة فى إعداد المعلم .

و-قراءة وفهم التقييم الذاتى للكلية التى تم زيارتها فى ضوء معاييرها المحددة والمقننة .

ز-عقد مقابلات مع هيئة الكلية، والطلاب والمعلمين وكل ما له صلة بالموضوع .

ح-تحديد الكلية المختارة فى ضوء معايير دقيقة متجنباً الآراء والخبرات الشخصية .

ط-المشاركة الجيدة فى العمل كفريق واحد للحصول على نتائج شاملة وجيدة ومترابطة .

ى-إرسال واستقبال الآراء والمعلومات مع باقى أعضاء الفريق وهو ما يسمى بالتغذية الراجعية .

٤-تاريخ الاعتماد :

عندما تطورت الجامعة الأوربية أثناء العصور الوسطى من القرن الخامس إلى القرن الخامس عشرة شكلت هذه الجامعات اتحادات أكاديمية كبرى والتى مارست الرقابة على المؤسسات .

وفى عصر النهضة الذى بدأ فى أواخر القرنين الرابع والخامس عشر فرضت الكنائس الكاثولوليكية والبروستاتنية الرقابة على معظم الجامعات الأوربية وأخيراً أصبح معظم هذه المؤسسات خاضع لرقابة الدولة . وعلى عكس الجامعات الأوربية الأولى . فإن الكليات فى أمريكا كانت مراقبة بشكل خاص من قبل ممولى كل مؤسسة .

وترجع الجهود الأولى فى الولايات المتحدة الأمريكية لوضع معايير التعليم إلى عام ١٧٨٤ عندما أصدر تشريع نيويورك قانوناً "لإيجاد مدارس وكليات فى ذلك الجزء من الدولة كما يبدو مناسباً

وأسس القانون أيضاً مجلس الوصاية لجامعة نيويورك، وتم تصميم هذا المجلس لكى يقوم بالرقابة على كلية الملوك وهى مؤسسة خاصة تغير إسمها إلى جامعة كولومبيا، وفى عام ١٧٧٨ أصدر التشريع فى نيويورك قانوناً طالب مجلس الأوصياء بزيارة كل كلية فى الولاية مرة كل عام وعلى أساس هذه الزيارات يكتب مجلس الأوصياء تقريراً سنوياً عن أوضاع الكليات(٤٩).

ولقد أسست حكومة الولايات المتحدة مكتب التعليم والذى إنشئ داخل وزارة التربية، ولقد حاولت المكتب حل الاضطراب الخاص بالتعليم العالى من خلال تعريف الكلية The college، على أنها مؤسسة تخول إليها إعطاء درجات ويحضر إليها طلاب ولقد عمل بهذا التعريف حتى عام ١٩١٥ عندما تمت مراجعته ليشمل شروطاً إضافية وهى أن الكلية يجب أن يكون لها معايير محددة للقبول، وأن تقدم دراسة لمدة عامين على الأقل، وأن تمنح درجات علمية، وتلك الشروط قد ساعدت على تطوير ما أصبح بعد ذلك معايير اعتماد ومؤسسات التعليم العالى.

وأنشئت أول وكالة اعتماد مستقلة عام ١٩٣٠ لكى تزود الكليات والجامعات بمعايير القبول والاعتماد الأكاديمى للبرامج، وحازت هذه الوكالات على أهمية كبيرة تزايدت مع صدور البرامج الفيدرالية مثل قانون إعادة تعديل المهنيين فى عام ١٩٤٤ وقانون الدفاع القومى ١٩٥٨ الذى يوفر التمويل الفيدرالى للتعليم(٥٠).

ثالثاً: الاتجاهات العالمية الحديثة فى اعتماد المعلم :

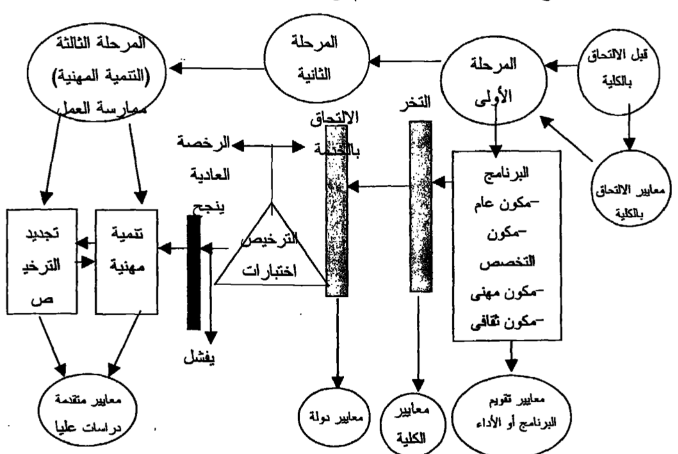
١-المجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) The National Councial of Accreditation of teacher education :

بدأ المجلس القومى لاعتماد إعداد المعلم فى عام ١٩٥٤ لتقويم واعتماد برامج الإعداد المهنى للمعلمين، وفى عام ١٩٦٩ أصدر المجلس أول معايير موحدة يقاس عليها تصنيف الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى التى تقدم برامج إعداد المعلمين وفقاً لمدى مطابقة برامج الكليات والجامعات لتلك المعايير(٥١).

وفى منتصف عام ١٩٨٠ كانت هناك جهود ومحاولات لوضع معايير وعمليات (NCATE) لاتمام ضبط الجودة Quality Control مع تحقيق الكفايات المطلوبة للمعلم، والتأكيد على تحقيق الجودة القومية، مع المتابعة المستمرة لمعايير الاعتماد(٥٢).

وفى عام ١٩٩١ دعى رئيس المجلس أرثر ويـــز "Arthurwise" مجموعـــة مـــن المعلمين وأولياء الأمور ومخططى السياسة التعليمية من أجل تدعيم أدوات الاعتماد وترخيـــص العمل وتصميم شهادات التدريس المتخصص، وقرر أن المسئولية الأساسية تـــأتى مـــن خـــلال ترخيص العمل والشهادة على المستوى الفردى ومن خلال الموافقة على اعتماد البرامج، حيـــث يتحقق ذلك عن طريق التفاعل الجيد بين كافة مدخلات وعمليات مخرجات المؤسسة مـــن أجـــل جودة المعلم، ولكى يكفل للشعب الأمريكى أن أطفالهم فى المدارس يتعلمون بكفـــاءة ليســـتطيعوا مواجهة المجتمع، وأن الأفراد المتخرجين من معاهد التربية يمتلكون المـــهارات الكافيـــة التـــى تساندهم على التنافس فى سوق العمل(٥٣).

ويتمثل نموذج المجلس القومى لاعتماد المعلم فى الشكل التالى (٥٤) : .



من النموذج السابق يتضح أن تكوين المعلم عملية متصلة فى إطار شراكة فعالة.

تطبيق معايير (NCATE)على جامعة برجهام (Brigham University) :

فى عام ١٩٩١ قام فريق من الفاحصين Examiners من هيئة المجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلم بزيارة جامعة برجهام، وأدركت وحذات هيئة الاعتماد أن الجامعة تطبق حوالى ٦٠معياراً للمجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلم لكلا من المستوى الأساسى والمتقدم، ومن عامان قبل الزيارة كان قسم التعليم الثانوى بالجامعة هو المسئول عن تخريج ٣٠٠ طالب سنوياً كمعلمين، ومن المفترض أن يمروا ببرامج الاختبار الذاتى Self Examination والتى تعتمد على المعايير الحديثة للمجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلم[٥٥].

ولتحقيق معايير (NCATE) اتبع قسم التربية بجامعة برجهام المراحلة التالية[٥٦] :

أ-النموذج الجديد New Model :

قام قسم التعليم الثانوى بجامعة برجهام بتطوير المقررات الدراسية لبرامج إعداد المعلم فى عام ١٩٧٤ وكان هذا النموذج مناسباً عندما كان فى مرحلة التصميم Designel ولكنه أصبح غير ملائم لاعتماد المعلم فى التسعينات، واستجابة لمعايير NCATE فقد بدأوا التقويم الذاتى الذى يبدأ بمجموعة مقابلات، وقام أعضاء هيئة التدريس بتحليل النظام القديم وفحص عدد من البدائل، حيث قاموا بتصميم أربعة نماذج مختلفة ودمجهم كنموذج واحد بحيث يقبله جميع أعضاء هيئة التدريس، بحيث يعكس هذا النموذج مهمة وهدف الجامعة وقسم التعليم الثانوى.

ب-قاعدة المعرفة Knowledge Base :

من خلال عملية التقويم الذاتى وافقت هيئة قسم التعليم الثانوى على المعلومات الجديدة والمعاصرة لقيادة النموذج الجديد وتمت عملية نمو مهنى لهيئة التدريس وتحديث معلوماتهم الشخصية لتواكب النموذج الجديد وشاركت هيئة (NCATE) فى تحفيز عزائم أعضاء هيئة التدريس لتوسيع وتحديث معلوماتهم لاكتمال شروط النظرية المسبقة "النموذج الجديد" حيث تعاون أعضاء هيئة التدريس بقسم التعليم الثانوى مع الأقسام الأخرى فى الجامعة لتقديم أساسيات التعليم الثانوى وكمراجعين لبرامج وتأهيل وتحديث المحتوى النظرى للمقررات الدراسية.

ج-مراجعة المقررات Revised Syilabi :

واستجابة لمعايير (NCATE) قام أعضاء هيئة التدريس بمراجعة المقررات الدراسية حيث قام كل عضو بمراجعة الأجزاء الخاصة بالمقررات التى يقومون بتدريسها، وقامت الجامعة بتطوير قائمة فريق هيئة التدريس لمراجعة كل الفقرات الموجودة فى المنهج وفى عملية المراجعة قام كل زميل بشرح ما قام بتدريسه فى المنهج لزملائه ثم تناقشوا فى المحتوى وطرق التدريس،

وتقييم الأجزاء والمعلومات العامة، ثم بينوا نقاط التشابك والازدواج فـــى محتـوى المقـررات المختلفة، ثم حذفوا هذا الازدواج وأضافوا أشياء أخرى كانت غير موجودة.

د-مجال الخبرة Field Experiences :

تعاون أعضاء هيئة التدريس بقسم التعليم الثانوى وهيئـة (NCATE) فـى منـاطق مخصصة، حيث عقدوا عدة اجتماعات لتحديد وإنشاء علاقة إيجابية بين معلمى التعليم الثانوى فى المدارس وهيئة تدريس الجامعة الذين يشرفون عليهم.

ففى جامعة برجهام قام معلمى الثانوى فى المدارس وأعضاء هيئة التدريس بتطويـر الخطـوط المرشدة والإجراءات والتقييم المعيارى لزيادة التفاعلات وتقوية الإجراءات، وكان ذلك خلال ١٠ عشرة أسابيع لتحقيق الخبرة.

هـ-التتبع الدراسى لمعلمى السنة الأولى :

:Follow-up Studies and First-Year Teacher

من ضمن متطلبات المجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلمين المتابعة الدراسية فى العـام الأول للمعلم، ففى عام ١٩٨٩ قدمت الدراسات المتابعة معلومات قيمة عن كيفية تحسين برامـج إعداد المعلم واحتياجات الخريجين.

وكان نتيجة ذلك أن قام قسم التعليم الثانوى بالجامعة بإضافة مناهج دراسية فى فرعى الرياضيات والتاريخ، وإدراك القسم النظرى أنه فى حاجة إلى جدول لمتابعة المقررات الدراسية كل أربـع سنوات، وذلك للحصول على تغذية رجعية Feed back مستمرة من خريجى القسم وقرر القسم مساعدة معلمى السنة الأولى وكجزء من الدراسية الذاتية Self Study قام أعضـاء هيئـة التدريس بالاتصال بالمدارس المحلية فى المقاطعات لتقديم المساعدة حيـث اشـتقوا عـدداً مـن المميزات من تداعى الأفكار والتى تضمن نشرة قسم التعليم الثانوى والرسائل الإخباريـة عـن معلمى السنة الأولى وإنشاء خط ساخن لمعلمى العلوم الجدد لمساعدتهم وكان من نتيجة الشراكة بين قسم التعليم الثانوى بجامعة برجهام والمجلس القومى للاعتمـاد المـهنى للمعلـم أن أثبـت الخريجون كفاءتهم فى اختبارات الاعتماد القومى للمعلم فى أمريكا.

٢-تطوير المعايير المهنية عن طريق مشاركة المعلمين :

Professional Standards Development : Teacher Involvement:

تلعب الحكومة الفيدرالية دوراً بارزاً فى وضع معايير تقود حركات إعادة التكوين ففـــى مـــارس ١٩٩٤ وقع الرئيس الأمريكى "بيل كلينتون" على أهـــداف ٢٠٠٠ "Goals 2000" وتســـمى الأهداف القومية الستة للتعليم الأمريكى وتتمثل فى الآتى(٥٧) :

أن تكون المدارس جاهزة لاستقبال الطلاب المستعدون جميعهم قبل عام٢٠٠٠

أن يتخرج ٩٠% من طلاب التعليم العالى.

أن يكون الطلاب أكفاء فى المواد الأساسية وأن يظهروا إحساسهم بالمسئولية كمواطنين.

أن يقود طلاب الولايات المتحدة العالم فى مادتى العلوم والرياضيات.

أن يكون كل أمريكى ناضج وعلى قدر كبير من العلم والثقافة.

أن تكون المدارس آمنة وخالية من المخدرات.

وهذا التشريع يخلق إطار عمل والذى به تستطيع الولايات التكيف مع استراتيجيات إعادة تشـــكيل هذه المؤسسات، ومن خلال هذا التشريع تم دمج ثلاثة من الأهداف الأساسية:

المعايير الأكاديمية الصارمة.

تنظيم المناهج والكتب الدراسية والمعلمين لتحقيق أهداف ٢٠٠٠ .

البواعث أو المحفزات الواضحة والتى تشجع التلاميذ لكى يكافحوا للوصول إلى مستويات عالية.

وللعمل الدؤوب لتحقيق أهداف ٢٠٠٠ تزعم المجلس القومى لمعلمى الرياضيـــات (NCTM) The National Curicl of Teacher of Mathemotics حركات التطويـــر فـــى المحتوى ومعايير الأداء مع نشر للمناهج والمعايير التقيمية والتى علىأساسها يتم تقييم المنـــاهج، وفى عام ١٩٩١ تم نشر المعايير المهنية لاعتماد معلم الرياضيات.

كما تم تشكيل المجلس القومى لمعـــايير التدريـــس المـــهنى (NBPTS) The National Board For Professional Teaching Standard لكى يوضح معايير التميز Standards of Execellence والتى تقرر ما ينبغى على المعلمين معرفته وما هم قادرين على أدائه.

وأسس مجلس موظفى مدرسة الولاية نظاماً لتقييم المعلم الجديد تمهيداً لوضع معـــايير نموذجيـــة للمعلمين المبتدئين وذلك قبل إعطائهم الترخيص لممارسة المهنة(٥٨).

ويدعو هذا الاتجاه إلى دمج المعلمين فى التحليل الفردى والجمعى للتدريس وتأثيراته وفى اتخاذ القرارات المهنية ويعمل هذا الاتجاه إلى مشاركة المعلمين فى تطوير المعايير المهنية وتتعدد صور هذه المشاركة كما يتضح فى الآتى[٥٩] :

يشارك المعلمون فى تأليف المعايير Authors of Standards والغالبية من أعضاء (NBPTS) من المعلمين.

هناك ١١ ولاية أنشأت مكاتب معايير مهنية مستقلة بذاتها مسئولة عن وضع المعايير وترخيص المعلمين على نحو نموذجى وبحد أدنى فإن نصف أعضاء المكاتب من المعلمين.

يشارك المعلمون فى الحقول الاختبارية للمعايير الجديدة كمؤدين أو فاعلين ويشارك ٥٣٩٠ معلم فى الحقول الاختبارية لـ (NBPTS) .

يعتبر المعلمون وسائل لترجمة معايير المحتوى Content Standard إلى بناء معايير داخل الفصول، والعمل داخل المدرسة يؤدى بالمعلمين إلى بناء معايير المحتوى والتى تتحول إلى إطار منهجى، وخطة لتوزيع الدروس كى تكون جاهزة للعمل على أساس هذه المعايير.

يقوم المعلمون يتكون مشروعات لوضع معايير مبدأية Initiating Standard على سبيل المثال : معايير قدرة المعلمين فى التقييم التربوى للتلاميذ، ويتم تطويرها بصورة متزايدة مع الاتحاد الأمريكى للمعلمين.

يمتلك المعلمون وظيفة إشرافية ويقوموا بالخدمة كنُقاد فى وضع المعايير القومية، وتطوير المعايير النموذجية يتم مساندتها بواسطة أقسام التربية فى الجامعات والتى تروج ملخصات لوثائق من المعايير وتتطلب مشورة وتعليق المعلمين بالإضافة إلى أولياء الأمور وآخرين.

يشارك المعلمون كأعضاء فى اللجان المسئولة عن تطوير المعايير ومراجعتها.

٣-لائحة اعتماد المعلم من قبل اتحاد التنمية التربوية (SEDA)[٦٠] :

Staff and Educational Development Association :

تفرض اللائحة برامج لتدريب هيئة التدريس الجدد وبدأ تطوير اللائحة فى نوفمبر ١٩٩٠، وفى عام ١٩٩٢ تم استخدام البرنامج الطيار A pilot program فى ثمان معاهد تربوية وفى نفس الوقت إنشئ فريق عمل لهذه اللائحة وقد بدأ التنفيذ الفعلى للائحة فى أبريل ١٩٩٣ .

وهناك العديد من المعايير الصارمة والمستويات التى واجهت هذا البرنامج، وفى نهاية أبريل عام ٢٠٠٠ تم وضع ٦٠ برنامج وتم اعتماد أكثر من ١٧٠٠ معلم من خلال هذه اللائحة.

أ-الهـــــدف :

الهدف العام من لائحة اعتماد المعلمين هو التأكيد على مستوى أداء لائــق وشـــائع بيـــن المعلمين والذين أتموا برنامج للتدريب.

ب-الإجراءات :

يتم بواسطة اللائحة اعتماد المعلمين الذين اتمو بنجاح اجتياز المقررات.

تنفذ البرامج داخل معاهد التربية ويتم إدراك/معرفة البرنامج إذا كان : -

يتطلب من المعلمين إيضاح إنجازاتهم فى ضوء أهداف البرنامج.

يرتبط بقدر مناسب من التقييم الذاتى، وتقدير المعلم.

تم فحصه خارجياً أو تم تعديله.

له إجراء بخصوص التعامل مع متطلبات الاعتماد.

له إجراء بخصوص المراجعة الدورية المنظمة.

جـ-لجنة اعتماد المعلم The Teacher Accreditation :

وتهدف اللجنة إلى :

تطوير وإدارة وترقية اللائحة وتشتمل اللجنة على منسق ومنفذ الاعتماد من جهة وقادة الـــبرامج المخططة من جهة أخرى.

استقبال التقارير والنصائح من اللجنة القائمة على الاعتماد، كما أنها ترسل التقـــارير عـــن كـــل اجتماع للمدير التنفيذى لاتحاد التنمية التربوية.

تنظيم دورات التدريب والمجلات الخاصة بسياسة اللجنة والشهادات الخاصة بـــالتميز والـــبرامج والشهادات الخاصة باعتماد المعلمين.

د-اللجنة التنفيذية للاعتماد : Accreditation Steering Committee:

وتقوم اللجنة بعدة وظائف هى :

- الإرشاد. - التدعيم.
- النصح. - مراجعة المعايير وعملية لائحة اعتماد المعلم.
- تسهيل ومراجعة العمليات وإصدار الأحكام وتطوير اللائحة وتقديم التغذية الرجعية.

وللجنة الحق فى توجيه الحكم على القرارات الصادرة وتجتمع اللجنة التنفيذية مرتين فى العام.

٤-اتفاقية أوكلاهوما لاعتماد المعلم (OCTA):

Oklahoma Commission for Teacher Accreditation.

أسست أوكلاهما لائحة قياسات مستقلة تدعى اتفاقية أوكلاهما لاعتماد المعلم، وهذه الاتفاقية تم تطبيقها فى الأول من يوليو ١٩٩٧ بعد ٦ سنوات من التخطيط.

وتتطلب التوصيات المؤهلة فى اتفاقية أوكلاهما أن تطور نظاماً جديداً لإعداد المعلم على أساس من الكفاءة وتطوير نظام فعال لاعتماد المعلمين الجدد ولدعم ذلك قامت الاتفاقية بإنجاز الآتى:

مراجعة معايير برامج إعداد المعلم لكى تعكس الأهداف القومية لتحسين أداء المعلم.

تدريب أكثر من ٢٠٠ عضو من جمعية أوكلاهوما للتقييم وجارى تدريب جميع الأعضاء إضافة إلى بعض الكوادر التى تقوم بالزيارات الميدانية مستخدمة فى ذلك المعايير الجديدة للأداء للمجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلم (NCATE) .

تأسيس مجموعة عمل للشراكة بين الاتفاقية وبين المدارس.

تطبيق احتياجات المعلم كجزء من اعتماد البرنامج.

الوصول إلى تحقيق الأهداف القومية لسنة ٢٠٠٠ (٦١).

ولقد طورت الاتفاقية بالتعاون مع أنظمة التقييم القومية ومركز بوروس للاختبار نظام جديد لتقييم المعلم على أساس من كفاءة الأداء يحتوى على ثلاثة مكونات هى :

اختبار معلومات عامة.

اختبار معلومات مهنية.

اختبار فى مواد لها علاقة بكل بند على حدة.

وفى النهاية غاية الاتفاقية العمل على إحداث طرق جديدة لربط المعلم بعملية التعليم الأساسية التى تتم داخل المدارس(٦٢).

٥-جمعية منتسورى للاعتماد المهنى للمعلم (MACTE) (٦٣):

Montessori Accreditation Council for Teacher Education :

جمعية منتسورى جمعية اعتماد دولية مستقلة غير ربحية لمرحلة ما بعد الثانوى، وهى خاصة ببرامج تربوية لمعلمى منتسورى وتعتمد جمعية منتسورى الآتى :

مؤسسات تربوية مستقلة جامعية وتعرض مناهج تعليمية شاملة ومتواصلة تختص بالثقافة التربوية لمعلم منتسورى.

برامج وإدارات تعرض تلك المناهج التى ترتبط بمؤسسات هى تعتمد بالفعل من مؤسسة أخـــرى معترف بها.

وتهدف الجمعية من خلال برامجها المعتمدة إلى :

تنمية المعرفة بالنظام التعليمى المصمم بواسطة الدكتورة ماريا منتيسوري(*) شاملاً فلسفاتها، أدوار المعلم، تخطيط المنهج والبيئة المحيطة.

تأكيد المعرفة الأساسية بنمو الطفل شاملة أبرز واضعى النظريات والأبحاث المعاصرة.

إنشاء شهادة فى تعليم منتسورى خاص بالمرحلة العمرية من الميلاد وحتى الثامنة عشرة.

وتم إنشاء جمعية منتسورى عام ١٩٩١ باتحاد مجموعتين سابقتين هما :

جمعية اتحاد الاعتماد المهنى لمعلمى منتسورى (AAMTE) :

The Accrediting Association for Montessori Teacher Education

ومجلس اعتماد تربية الطفولة فى المدارس الخاصة (ACCESS)

The Accrediting Council for Childhood Education Specialist Schools.

والتى بدأت فى اعتماد مناهج منتسورى الدراسة عام ١٩٨٢ .

وإنها لدلالة عظيمة أن القواعد والمعايير الأساسية لجمعية منتسورى والتى لابد من تطبيقها فـــى المؤسسة أو المنهج حتى يتم الاعتماد ومن ثم اعتماد المعلم. قد تم صياغتها باتفاق أراء ممثلـــى أبرز الجمعيات المهنية والتى تضم: -

جمعية منتسورى الدولية.

جمعية منتسورى الأمريكية.

المركز الدولى لتربية منتورى.

برامج منتسورى التربوية الدولية.

تتمثل أهداف جمعية منتسورى للاعتماد المهنى للمعلم فى :-

أن تدافع عن المعايير المهنية الخاصة بإعداد معلم منتورى.

إنشاء معايير تساهم فى تميز البرنامج الدراسى وكذا معلم منتورى.

تقييم واعتماد البرامج والمؤسسات التربوية لمعلم منتورى.

تحديد هوية البرامج التربوية لمعلم منتسورى بهدف إقرار جدارته فى تقديم العون للطالب.

إعلان "نشر قوائم بالمؤسسات والبرامج التى تطبق وتنفذ معايير اعتماد الجمعية"٠

إجراءات عمل جمعية منتسورى للاعتماد المهنى المعلم:

تتألف الجمعية من مندوبى منظمات وجمعيات وأعضاء مستقلين ومندوبين عن الجمهور٠

تجتمع الجمعية فى شهرى مارس ونوفمبر كل عام وهى مسئولة عن اعتماد البرامج والمؤسسات ومراقبة السياسات والإجراءات٠

عقد الاختبارات للمعلمين المبتدئين لإقرار الترخيص لهم بممارسة العمل٠

تنفذ الجمعية نشاطاتها من خلال لجان الفحص التى تدير عمليات التقييم للمؤسسة والبرامج٠

تجتمع لجان الفحص مرتين على الأقل كل عام وهى مسئولة عن توفير المعلومات والاستشارات والربط بين الاحتياجات الخاصة للمؤسسات٠

تعين الجمعية كل فريق عمل فى موقعه المناسب٠

تقييم شكاوى البرامج والخاصة بالقواعد والمعايير٠

صياغة التوصيات الخاصة بالاعتماد والاحتفاظ بالسجلات ومراقبة أنشطة البرامج والمؤسسات٠

٦-الاعتماد الخاص بمجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية(CACREP)[٦٤] :

The Council for Accreditation for Counseling and Related Education Programs :

قامت جمعية الإرشاد الأمريكية The American Councelling Association وفروعها المختلفة بوضع نظام خاص للاعتماد يعرف اختصاراً بـ (COPA) مجلس الاعتماد قبل الثانوى The Council on Post Secondary Accreditation ليقوم بعملية الإشراف على المعايير القومية لبرامج الإعداد التخصصية٠

وفى عام ١٩٨١ قام مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية (CARCREP) بوضع تصور لأهدافه والتى وافقت جمعية الإرشاد الأمريكى والتى تسعى إلى الارتقاء بمستوى الإعداد التخصصى والمهنى من خلال معايير التعليم الجامعى التى تعمل على رفع مستوى جودة البرامج التعليمية، وينظر إلى الاعتماد والذى يقدمه مجلس الاعتماد كأحد وسائل تدعيم "مصداقية/فاعلية "الاعتماد المهنى"

أ-عمليات الاعتماد :

هناك (٥) خمسة مراحل أساسية لعمليات الاعتماد الخاصة بمجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية، تقدم كل مرحلة مستوى محدد من التقويم الذاتى والخارجى من خلال التغذية الراجعية لمعرفة مدى خضوع البرامج للمعايير الموضوعة.

المرحلة الأولى : وتختص بعملية الاختبار الذاتى Self Examination :

حيث تقوم الجهات المسئولة داخل برنامج الإعداد بعملية تقييم ذاتى لأهداف البرنامج والمقررات التى تقدم والتدعيم المؤسسى والسياسات المتبعة، وكذلك جميع أدوات التدعيم المنظمى الأخرى لتوفير المتطلبات اللازمة للاتفاق مع معايير مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية، وبناء على عملية التقييم الذاتى هذه من الممكن أن يضع البرنامج خطة تتلاءم مع معايير الاعتماد.

المرحلة الثانية : تختص بكتابة تقرير يوضح مدى خضوع البرنامج لكل معيار من المعايير التى يضعها المجلس على حدة، ولابد من تدعيم هذا التقرير الوصفى بالمستندات والوثائق التى تؤكد صحته، وتقوم لجنة فرعية بالتأكيد من صحة التقرير التى يتم تقديمها من خلال ملء بعض الاستمارات، ويتم بعد ذلك التغذية الراجعة، وقد يتطلب من البرنامج إعادة هذه الاستمارات مرة أخرى للإعداد للدخول فى المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة : هى الزيارات الميدانية The on-site Visit حيث يقوم فريق مكون من ٣ أو ٤ أشخاص تابعين لمجلس الاعتماد أو بعض المتخصصين فى مجال التنمية البشرية والذى تدربوا على طرق تقصى الحقائق الخاصة بالدراسات وتشتمل الزيارة على :

تقويم ضمنى لتقرير الدراسة الذاتية.

مقابلات شخصية مع طلاب الكلية والمتخرجين منها والعمداء والإداريين الموجودين بالكلية.

زيارات فعلية للتعرف على الخدمات المتاحة سواء داخل الحرم الجامعى أو خارجه، مثل : المكتبة، ومركز الكمبيوتر، والمعامل، وأماكن الممارسات العملية، ومراكز المصادر المختلفة.

تقويم الملفات الإدارية والمعلومات الإضافية.

ويخصص لهذه الزيارة من يومين إلى ثلاثة أيام على الأقل. وفى النهاية يقوم الفريق بتقديم تقرير تفصيلى عن هذه الزيارة الميدانية للموجهين المنتدبين من قبل المجلس ويتم إعادة هذا التقرير للمسئولين عن البرنامج كنوع من التغذية الراجعة للتأكد من صحة ودقة ما ورد به من معلومات وبيانات.

وتتمثل المرحلة الرابعة فى تنفيذ بنود الاعتماد ومطابقتها: حيث تقوم لجنة فرعية بتقويم جميع الأدوات التى تم استخدامها فى هده العملية، وتقوم اللجنة الفرعية بتجميع عدة أفكار ويتم تنفيذ قرارات الاعتماد على المنوال التالى :

يتم اعتماد البرنامج أى منحه شهادة اعتماد وجوده وتميز الذى تنطبق عليه المعايير المحددة ويكون مدة هذا الاعتماد ٧سنوات.

يتم منح اعتماد البرنامج الذى لايفى ببعض معايير الاعتماد فقط ويكون مدة هذا الاعتماد (سنتين فقط) شريطة أن يتم العمل على توفير متطلبات المعايير الغير منطبقة عليه فى إطار زمنى محدد.

أما البرنامج الذى لايخضع لمعايير الاعتماد مطلقاً فيرفض اعتماده Denied، ويتم إبلاغ مسئولوا البرامج بهذا الرفض خلال الاتصال بمدير المؤسسة "العميد" أو من هم فى مواقع قيادية بها.

وفى حالة رفض الاعتماد يكون لبرنامج إعداد المعلم الحق فى الاستئناف/التظلم أو الالتماس لمدة ٣٠ يوم من تاريخ استلام خطاب رفض الاعتماد.

وفى المرحلة الأخيرة من إجراءات اعتماد برامج إعداد المعلم يتم كتابة التقارير المؤقتة والتقارير السنوية، وهذه التقارير تهدف إلى إضافة مستندات مطابقة البرنامج للمعايير الموضوعة من قبل مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية خلال الاعتماد الذى يستمر من سنتين إلى ٧ سنوات. وتقوم اللجنة بمراجعة المعلومات الواردة بالتقارير وعمل التغذية الراجعة للبرنامج.

اتجاهات مستقبلية لـ CACREP :

يجب أن تتمتع معايير اعتماد البرامج التربوية الإرشادية بالاستجابة للاحتياجات التخصصية واحتياجات المجتمع، وقد ظهر فى السنوات الأخيرة عدة مشكلات أرقت المجتمع الأمريكى مثل تفاقم مشكلة المخدرات، العنف داخل المدارس، والأسرة ،مشكلات الطلاب، البطالة، والإعداد الجيد لحل هذه المشكلات يساعد على حلها بشكل جيد.

٧-اعتماد المعلم فى كوريا الجنوبية :

فى الولايات المتحدة الأمريكية الهدف الأساسى من الاعتماد هو ضمان الحد الأدنى للجودة التعليمية، ويتفق المجلس الكورى للاعتماد الجامعى "KCUA" مع ذلك The Koren Council For University Accreditationوالهدف الأساسى من الاعتماد فى كوريا هو تشجيع التفوق والتميز فى التعليم الجامعى الكورى.

ويتألف kcue المجلس الكوري للاعتماد الجامعي من المعاهد / المؤسسات التي تقدم (٤) سنوات من التعليم العالي في كوريا، وقد واجه المجلس مشكلة تتمثل في التنوع الهائل في التعليم العالي الكوري إذا يوجد أكثر من ٥٠٠ نوع من الأقسام والعديد منها متشابه إلي حد ما، وحلاً لهذه المشكلة فقد أوصت اللجنة بتحديد أولويات لاختيار الأقسام التي تعتمد وتتمثل في :

الأقسام في مجالات العلوم والهندسة والتربية مطلوبة من اجل الرقي بالصناعة القومية والاقتصاد القومي.

الأقسام التي سوف تقود التنمية الصناعية والتقنية نحو القرن الحادي والعشرين.

الأقسام المؤسسة في اكثر من ١٠ جامعات.

الأقسام الموجودة في جامعة أنشأت من اكثر من ٥ سنوات[٦٥].

وتم تقييم الأقسام في مجال برامج إعداد المعلم، وتم إعداد معايير الاعتماد علي أساس (٦) ستة فئات تتمثل في[٦٦] :-

١-أهداف القسم ويشمل :-

أ-محتويات الأهداف. ب-تنفيذ الأهداف.

ج-تصميم الأهداف. د- إدراك أهداف.

٢-المنهج ويشمل :-

أ-بناء المنهج. ب- تحسين المنهج.

ج- العمل في المعامل.

٣-الطلاب ويشمل :

أ-تواجد الطلاب. ب- توجيه الطلاب.

ج- نشاط الطلاب. د- جودة الخريج.

٤-الإمكانات البشرية للكلية وتضم :-

أ-أعضاء هيئة التدريس. ب-تنظيم الكلية.

ج-عبء الكلية. د- تطوير الكلية.

هـ- أبحاث الكلية.

٥-الإمكانات المادية للكلية وتضم :-

أ-المبنى. ب-المعدات والتجهيزات.

٦-الإدارة المالية وتضم :-

أ-الجهاز الإداري وتنظيمه. ب-الشئون المالية.

وتتلخص إجراءات اعتماد المعلم فى كوريا الجنوبية فى الآتي[٦٧]:

إجراء دراسة التقويم الذاتي من جانب القسم.

مراجعة المقررات الدراسية.

زيارة الفريق للموقع.

- يحدد المجلس الكوري للاعتماد تلك الاقسام التي تعتمد برامجها الدراسية

- يقوم المجلس بالتعاون مع الروابط المهنية ذات العلاقة بطبيعة البرنامج وتنظيم لجنة الاعتماد والتي تشكل في غالبتها من أساتذة الجامعات .

- تضع اللجنة مستويات الاعتماد ومعاييره حسب طبيعة البرنامج الدراسي

- يتم الاعتماد لبرنامج أعداد المعلم في مدة لا تتجاوز (٦) ستة اشهر لإجراء دارسة التقويم الذاتي من قبل القسم ذاته .

- يرسل التقرير الذاتي إلي المجلس الكوري للاعتماد

- تتضمن مراجعة الدراسة الذاتية قراءة التقرير وإجراء التقويمات من خلال أسئلة محددة لجمع المعلومات الإضافية المطلوبة أثناء زيادة الموقع ذاته بحيث يعد تقرير الفريق الزائر

- يرجع التقرير إلي المجلس الكوري للاعتماد، ومن تم يعد المجلس قائمة بالأقسام أو برامج إعداد المعلم المعتمدة في كوريا .

٨- اعتماد المعلم في تركيا [٦٨]:

تزايد عدد كليات التربية في تركيا في الآونة الأخيرة، ففي عام ١٩٩٤ كان يوجد ٣٤ كلية ، وبحلول عام ١٩٩٩ كان يوجد ٥١ كلية.

وفي عام ١٩٩٧ تم تنفيذ قانون التعليم الأساسي مما أدي لزيادة مدة التعليم الا لزامي من ٥إلي ٨ سنوات في مدارس التعليم الأساسي مما أدي ذلك إلي زيادة الحاجة إلي معلمين جدد لتلاميذ المدارس الجديدة.

والحاجة إلي معلمين اكثر تصطدم بعدم الرضا عن البرامج الموجودة لتخريج المعلمين والتي جعلت مجلس التعليم العالي يطالب بإعادة النظر في هذه البرامج، وكان من نتيجة ذلك ان تم إنشاء نظام اعتماد كليات التربية بهدف المساعدة علي ضمان وتأكيد ان كل طفل في تركيا سوف يتعلم بواسطة معلم ذو كفاءة عالية.

نظام اعتماد المعلم :-

يعتمد نظام اعتماد المعلم التركي علي تقييم الجودة داخل كليات التربية من خلال الآتي :-

مجموعة من المعايير المحلية كتبت لاعتماد والمعلم التركي وتطورت بواسطة هيئة من الأساتذة الأتراك من خلال زيارات ميدانيه.

شرح كل معيار بواسطة مقاييس ودليل أو برهان وتقييم كل معيار.

برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس لإعدادهم لعملية الاعتماد.

التقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس.

إعداد الوثائق التي تكون الأساس لزيارة الاعتماد.

إعطاء الفرص للكلية لتصحيح الأخطاء الموجودة في التقرير.

ولكي يكون الاعتماد جيداً هناك ثلاثة عناصر أساسية هى :

مجموعة واضحة من المعايير القومية الموزعة علي نطاق واسع فُهمت ودُعمت.

مجموعة من الخبراء المدربين الذين يعرفون المعايير جيداً ويتبعون شكل مؤسسى للزيارة وعمل تقييم عادل قائم علي المعايير.

عملية صنع القرار التي تصنع قرارات قائمة علي المعايير، وتُظهر بوضوح علي مر الزمن أن الاعتماد يخدم الغرض المزدوج من تأكيد وتحسين جودة برامج إعداد المعلم ومن ثم الممارسة المهنية.

وتشكل المعايير القاعدة في نظام الاعتماد التركي فهي تحدد متطلبات نظام أعداد المعلم .

وفي النظام التركي لاعتماد برامج إعداد المعلم توجد ثلاثة مستويات هي المدخلات والعمليات والمخرجات، وهي متداخله فيما بينها وتحتوي علي سبعة أبعاد تتضح في الآتي:

أ-المنهج : التأكد ان الطلاب لديهم الفرصة لتعلم المعرفة والمهارات المطلوبة.

ب-هيئة التدريس : توافر الأعداد الكافية المؤهلة.

جـ-الطلاب : الأعداد الكافية للطلاب المؤهلين.

د-العلاقات : تنظيمات جيدة وفرص تعليم متنوعة.

هـ-التسهيلات الفيزيقية: فصول كافية،مكتبات ، مصادر تعليمية حواسب آلية معامل متطورة .

و-الإدارة : نظام لإدارة الكلية.

ز- توكيد الجودة : نظام مزود بالنقد المستمر والتحسين الدائم لبرنامج إعداد المعلم. ومما سبق يتضح أنه لكي تنجح الممارسة المهنية لابد من توافر الظروف والمناخ الملائم لإعداد المعلم داخل الكليات.

٩-اعتماد كلية هينجتون Huntington college من قبل المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلم[٦٩] .

قام قسم التربية بكلية هينجتون بإعداد معلمين أكفاء لتربية أطفال المجتمع الأمريكي وذلك عن طريق تحقيق مستوى مشرف للمعايير المطلوبة من قبل (NCATE) ، حيث أشار رونالد ويب Ronald Weeb عميد كلية هينجتون بقولة " نحن مؤمنون ومدركون بالأثر الذي أحدثة تقرير المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلم، وانعكاس ذلك علي عملنا بكلية التربية نحو إعداد خريجينا ليكونوا قدوة للمعلمين في المدارس .

وقد تم اعتماد كلية هينجتون بواسطة (NCATE) عام ١٩٩٤ وبذلك أصبحت هينجتون واحدة من ٤٦ برنامجاً للتربية قبلت مبدئيا بالاعتماد من قبل (NCATE) وقد اعتمدت (NCATE) ٥١٦ مؤسسة تقوم بتخريج ثلثى المعلمون الجدد للأمة، وتؤكد معايير اعتماد (NCATE) علي أداء المعلمين وما يجب أن يركزوا علية، وما يجب فعله، والتأكيد علي المهارات النوعية .

وتتطلب المعايير أيضاً من كليات التربية وضع تصميم أو إطار عمل لكل برنامج، وقد سمي الإطار التصوري لكلية هينجتون " المعلم عامل فعال أو مؤثر "the teacher as effective stewayd"

واعتماد الكلية من قبل (NCATE) تخبر خريجي الكلية بأن لديها برنامجاً جيداً ذو محتوي معرفي متنوع وكاف حيث يشتمل علي " علم التربية ومجال الخبرة العملية ، التكنولوجيا - الحاجات القومية الخاصة، والثقافة المتنوعة، هذا إلى جانب أن الكلية تمد الطلاب ببرامج ذات المحتوي العصري ومصادر متجددة مثل الوسائط المتعددة والحواسب الآلية والمكتبة العصرية المتجددة .

وباستمرار اعتماد المجلس القومي للكلية ستحقق الفائدة الربحية لكل خريج من خريجي كلية هينجتون ، وتتحقق الوظيفة الرئيسية المفقودة وهي الرضا المهني، ويصبح الخريج علي قدر كبير من الجودة مقارنة بغيرهم.

١٠- المعايير المهنية لاعتماد قسم التربية بجامعة انديانا [٧٠] :

في ديسمبر عام ١٩٩٥ قدم رئيس جامعة انديانا مايلزبرند Myles Brand تقريرا مفاده : " أن تميز جامعة انديانا كان يتطلب تغيراً تقدمياً ، لأن احتياجات طلابنا وتوقعات مجتمعنا وحدود

النظم الثقافية والمهنية قد تغيرت، ونتيجة لذلك فإن تميز الجامعة والوحدات التي تكونها تكون في حالة ديناميكية، ولا يجب مطلقاً اعتبارها نقطة نهاية تم انجازها والانتهاء منها الي الأبد وفي كلية التربية بالجامعة تتطلع إلي هذا الوضع "

أ-التصميم للتأهيل التربوي للمعلم .

في وقت الزيارة الابتدائية لاعتماد كلية التربية في عام ١٩٩٠ عن طريق (NCATE) كان هناك توجه لبرنامج جديد لإعداد المعلم في كلية بلومنجتونBLLOOMINGTON ولتحقيق ذلك حدث عدة تغييرات بارزة في أقسام الكلية.

وتم إنشاء لجنة لإعداد المعلمين تسمي اختصار (TESC) teacher education steering committee وكانت تصم أعضاء يمثلون الكلية، وكذلك معلمين في الخدمة وكليات اخري تابعة لجامعة انديانا، وطلاب تحت التخرج ومستشارين من مدارس عامة .

وقام أعضاء اللجنة بدراسة كافة أوضاع برامج إعداد المعلم والنماذج البديلة ، وطرق تدريس إعداد المعلمين وطرق التفكير في التغيير التعليمي وقاموا بكتابة تقرير خاص بأوضاع كلية التربية، وتساءلوا في تقريرهم التساؤل التالي :

ماذا نريد من برامج إعداد المعلمين الخاصة بنا؟

ونتيجة للمناقشات كان هناك اجماع مشترك أدي إلي ظهور ستة مبادئ يجب توافرها في إطار العمل الخاص بإعداد المعلم وتتمثل هذه المبادئ في :

المجتمع.

الانعكاس التقدمي critical reflection.

التأثيرات المهنية والشخصية .

التجارب والخبرات ذات الدلالة البارزة.

المعرفة والفهم المتعدد.

التعلم الذاتي الشخصي.

وكلية التربية بجامعة انديانا في محاولتها لإعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين تتصف بكونها علي دراية كاملة بقوي التغير التي تؤثر علي برامجها ومناهجها وإستراتيجيتها التعليمية، والمعلوماتية والحاجة الي إعداد معلمين لديهم القدرة علي التكيف مع هذه التغيرات ولهذا فإن الكلية تتعرف بمسئوليتها في أعداد معلمين ليقوموا بدور مُسهلين للتغير Facilitators of change .

ب-إجراءات الاعتماد :

في عام ١٩٩٨ بدأت الكلية عملية مراجعة ذاتية لكل برامج إعداد المعلم عن طريق البدء في دراسة ذاتية شاملة لكل أوضاعها الحالية والمستقبلية.

وعهدت إدارة الكلية إلي كل قسم بدراسة للتقويم الذاتي من خلال برنامج الكلية، الطلاب الخريجون والهدف تقوية البرنامج وتحديد الاحتياجات الهامة.

وتم التأكيد علي معايير (NCATE) من خلال التقويم الذاتي مثل :

التركيز علي النماذج المهنية والتجارب الميدانية.

إنتاج نشاطات متطورة يقوم بها المعلم مثل المشروعات المتنقلة مصادر التعلم

التأكيد علي العلوم الحياتية في برنامج إعداد العلم.

ممارسة استخدام المعرفة والمهارات التربوية.

استخدام معامل تعليمية مصغرة لملاحظة وممارسة التدريس الجيد.

وفي عام ٢٠٠٠ قام أعضاء مجلس (NCATE) بزيارة إلي كلية التربية بجامعة انديانا، وكان التقرير إيجابياً في صالحها، وتم اعتمادها من قبل المجلس .

رابعاً : المعايير الأكاديمية والمهنية لاعتماد المعلم:

ظهرت في أواخر التسعينات في القرن العشرين في أمريكا ثلاثة اتجاهات في تطوير المعايير المهنية للمعلم وفي تطبيقها(٧١) :

الأول : جهود منظمة ومتناغمة قد بدأت للربط بين معايير التدريس ومعايير التعلم المدرسي والسؤال الملح الذي علي أنصار هذا الاتجاه أن يطرحوه ، ما إذا كان المعلمون الذين تم إعدادهم علي نحو سليم واعتمادهم أو إجازتهم أكثر نجاحا في تيسير نتائج تعلم التلاميذ تلك النتائج التي نرغب فيها.

والثاني : جهد مستمر لتنمية أهداف المعايير المهنية يشارك فيها أصحاب المصلحة في هذا الموضوع، فإعداد المعلم ليس من المحتمل إصلاحه دون تحالف مخلص بين المدرسة والمناطق التعليمية المندمجة في أنشطة الإصلاح .

والثالث : ما نجده في حركة التربية والتعليم المهني المستند إلي معايير ورغبة الولايات والحكومة الفيدرالية الأمريكية والمؤسسات في أن تستثمر استثمارات كبيرة في إجراء بحوث علي المعايير وتصنيفها.

وتصف المعايير الجديدة للمعلم ما يجب ان يعرفه المعلمون حديثوا التعيين وما يستطيعون فعله في المواقف لتعليمية، والمحتوي العلمي والسلوكيات والعمليات التعليمية اللازمة لتدعيم التعلم الفعال للطالب، حيث يطبقون ما هو أكثر من توضيح القدرات التعليمية ويطبقون فهم المحتوي الاكاديمي الكافى والحديث الذي يبين جودة الأداء المناسب في العمليات التعليمية وتوفر المهام التعليمية الفرص والمواقف للأداء عن طريق المعلمين المبتدئين.

وبذلك يصمم المعلمون يطبعون المواقف التعليمية ويقيمون التعلم الذي يحسن قدرات التلاميذ لكي :

يستخدم المعلم مهارات الاتصال الأساسية في إيجاد وتنظيم وتعبير واستجابة للمعلومات والأفكار .

يطبق المعلم المفاهيم المحورية والمبادئ العلمية والآداب والعلوم الإنسانية والرياضيات والعلوم الاجتماعية .

يصبح المعلم كفئاً بحيث يقدر ذاته، ويصبح لدية مرونة وابتكاريه وتعلم ذاتى مستمر .

يصبح المعلم عضواً مسئولاً وفعالاً في جماعة المدرسة.

يفكر المعلم ويحل المشكلات التي تتضمن القدرة علي التفكير الناقد والإبداعى وتطوير مفاهيم وأفكار ووضع قرارات عقلانية.

يربط ويدمج المعلم الخبرات والمعرفة الحديثة من خلال المنهج والأسئلة وتفسير الأفكار من منظورات مختلفة وتطبيق المفاهيم حول مواقف الحياة الحقيقية.

وللوصول إلي المعلم المعتمد لابد من توافر معايير للاعتماد، وذكرت البحث الحالي أن الاعتماد يتنوع ما بين اعتماد كلى أو مؤسسى واعتماد أكاديمي للبرامج واعتماد مهني خاص بمهنة التدريس، ومع اختلاف متطلبات كل نوع إلا أنهم متداخلين ويعتمد كل نوع علي الأخر، ومعني ذلك أن المعلم لا يكون كفئاً إذا تخرج من مؤسسة أدائها ضعيف وبرامجها الدراسية لا تؤدي الدور المنشود منها.

إذن هناك علاقة وثيقة ومتبادلة بين أنواع الاعتماد للوصول في النهاية إلي المعلم المعتمد المعترف به محلياً وإقليمياً وعالمياً.

وسوف نتناول مجموعة من المعايير الخاصة باعتماد المعلم :

١-معايير الاعتماد الكلي او المؤسسى :

وتتمثل هذه المعايير في الآتي : (٧٢)

المعيار الأول :أن تمتلك المؤسسة نظرة شاملة لايضاح البرنامج المهني وتتضمن رؤية شاملة وواضحة للمعلم المثالي ideal teacher وقاعدة المعلومات التي تناسب هذه الرؤية.

المعيار الثاني :أن توضع المؤسسة أنها تستخدم إجراءات لتقييم وتغيير البرامج الدراسي في ضوء النجاح أو الفشل لمواجهة أهداف البرنامج.

المعيار الثالث :أن توضح المؤسسة انجازات البرنامج وأن تمتلك الموارد الكافية لاستمرار برنامجها.

المعيار الرابع :أن توضح المؤسسة معيار التخرج حتي يكون متوافقاً مع رؤية المعلم المثالي .

المعيار الخامس :أن تعطي المؤسسة دليلاً علي أن برنامجها الدراسي معتمداً من مؤسسة خارجية مستقلة.

المعيار السادس :أن يتوافر لدي المؤسسة أعضاء هيئة التدريس من ذوي الأهلية والخبرات التربوية الملائمة للتخصصات المطروحة .

المعيار السابع :أن تقدم المؤسسة الدلائل بأن لديها كافة القدرات والوسائل التعليمية لأداء عملها بشكل جيد " قاعات دراسية، مكتبات،..الخ .

المعيار الثامن :أن يكون لدي المؤسسة برنامجاً للبحث العلمي ووسائل لدعمه وتشجيعه بالإضافة إلى برامج خدمة المجتمع المحلي والتفاعل معه من خلال التعليم المستمر والبحوث المشتركة.

المعيار التاسع :أن تلتزم المؤسسة أمام الرأى العام بأن خريجيها سيكونون ناجحين في أداء عملهم بعد التخرج.

المعيار العاشر:أن توضح المؤسسة أن معظم خريجيها سيظلون في مجال التدريس علي الأقل لمدة خمس سنوات، وهذا يتوقف علي تأكيد برامج الدراسة علي تنمية " الثقة والاستمرار والمنافسة والرضا المهني.

٢-المعايير المهنية لاعتماد المعلم :

تتنوع المعايير المهنية للاعتماد حسب كل دولة إلا أنها تتفق جميعها فى النهاية علي التأكيد علي جودة المعلم والأجازة والتصريح للمعلم المبتدئ الذي تنطبق عليه هذه المعايير .

وفيما يلي عرض للمعايير المهنية لاعتماد المعلم :

هناك معايير ينبغي أن يكتسبها جميع المعلمين المبتدئين ويحتوي كل معيار علي مبدأ معياري عام متبوعاً بمجموعة من معايير الأداء التي يمكن استخدامها في الحكم علي جودة أداء المعلمين الجدد مع تقديمها في مجموعة من المهام التربوية وتتضح هذه المعايير في الآتي [٧٣] :

المعيار الأول: تخطيط وتصميم المواقف التعليمية :

يقوم المعلم بتخطيط وتصميم الموقف والمناخ التعليمى الذي يعمل علي تنمية قدرات الطالب لاستخدام مهارات الاتصال وتطبيق المفاهيم المحورية وليصبحوا أفراداً معتمدين علي أنفسهم وأعضاء فريق مسئولين ويفكرون ويحلون المشاكل.

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

ينمي قدرة التلميذ علي تطبيق المعرفة والمهارات وعمليات التفكير .

تقديم خبرات التعلم التي تحث وتشجع وتشمل المتعلم بفاعلية.

يقدم خبرات التعلم التي تعتبر مناسبة بصورة إيجابية للمتعلم.

يهيئ بيئة طبيعة داخل الفصل الدراسي لتدعم أشكال التدريس والتعلم المقدمة.

يستخدم التكنولوجيا كأداة لتعزيز تعلم الطالب.

المعيار الثاني : خلق المناخ التعليمى والحفاظ عليه :

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يتصل ويحفز التلاميذ بسلوك إيجابي ومدعم.

يوضح الإحساس للفروق الفردية والأكاديمية والاجتماعية والثقافية والاستجابة لكل التلاميذ بسلوك مقبول.

يوضح المرونة وتعديل العمليات داخل حجرة الدارسة والإجراءات التعليمية كما يتطلبها الموقف.

يستخدم أساليب إدارة الفصل التي تدعم التحكم الذاتي وتشجع المسئولية لدي الفرد والآخرين .

يشجع لستعدادات التلاميذ والرغبة لاستقبال وقبول التغذية الرجعية الإيجابية والسلبية.

المعيار الثالث : تطبيق وإدارة الموقف التعليمى:

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يوضح معايير محددة وتوقعات مهمة للتعليم.

يربط التعلم بمعرفة التلميذ الأولية والخبرات والخلفيات الأسرية والثقافية .

ينمي المهارات والمفاهيم والتوجيهات وعمليات التفكير التي يمكن تعلمها

يستخدم إستراتيجيات التعليم والتدريس التي تلائم مستوي تنمية الطالب ومشاركة الطلاب بفاعلية وخبرات تعلم فردية ومعاونة .

يستخدم إستراتيجيات مناسبة لتوجيه الأسئلة حتى تشارك العمليات المعرفية للطالب وتشجيع التفكير المنظم .

يرشد الطلاب للتعبير وفحص وشرح الاستجابات البديلة ونتائجها المرتبطة بالقضايا الأخلاقية والقيمية والاجتماعية .

يستخدم تصورات متعددة ووجهات نظر مختلفة لتسهيل تكامل المعرفة والخبرات .

يربط التعلم بطموح الطالب للحصول علي أدوار مستقبلية .

المعيار الرابع : تقييم ومتابعة نتائج التعلم:

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يستخدم تقييمات متعددة ومصادر للبيانات.

يعمل استعدادات مناسبة لعمليات التقويم التي تناقش التنوع الثقافي والاجتماعي والبدني.

يقوم أداء الطالب تقويماً ذاتياً عن طريق استخدام المعايير الموضوعة والارشادات التي تتناسب مع برنامج التقييم.

يجمع ويحلل بيانات التقييم بنظام وحفظ السجلات الحديثة لتقدم الطالب.

المعيار الخامس : تأمل وتقييم الموقف التعليمي :

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يقوم ويحلل ويتصل بدقة لتحقيق فاعلية التعلم وأن يقوم بالتغييرات المناسبة من أجل تحسين تعلم التلاميذ.

يحلل ويقوم آثار خبرات التعلم علي الأفراد وعلي الفصل ككل .

المعيار السادس: التعاون مع الزملاء والوالدين الآخرين :

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يحدد ويدرك المواقف عندما يكون التعاون مع الآخرين تحسين تعلم الطلاب علي سبيل المثال " اتخاذ القرارات بالمدارس"

يوضح مهارات القيادة الفعالة وعضوية الفريق التي تيسر نمو الأهداف النفعية المتبادلة.

يسمع إلي وجهات النظر المختلفة والاختبارات البديلة وتشجيع إسهامات المدرسة .

المعيار السابع : المشاركة في التنمية المهنية :

يقيم العلم أداؤه مع مراعاة نمذجة أهداف التعلم والتدريس وانتقاء المهارات والعمليات الضرورية وتطبيق خطة التنمية المهنية.

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم ان :

يوضح نقاط القوي والأولويات للتنمية .

يعد خطة تنمية مهنية لتحسين مستوي أدائه الخاص وتوسيع مداركه لتسهيل تحقيق الطالب لهدف التعلم .
يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة ومتابعتها من خلال الخطة .
يقدم برهان لتحسين الأداء ودليل القدرة المتزايدة لتسهيل تعلم الطلاب .

المعيار الثامن : معرفة المحتوى :

يوضح المعلم معرفة أكاديمية كافية وحديثة بمجالات الدارسة المؤهلة لتحسين معرفة الطالب وأداؤه في هذا المجال.

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع المعلم عنده أن :

يوضح المهارات بدقة، والمفاهيم المحورية المرتبطة بالمجالات الأكاديمية المؤهلة.
يطبق المنهج الاستقصائي بفاعلية.
يربط المعرفة بالمجالات الأكاديمية المؤهلة لمواقف الحياة الحقيقية.

المعيار التاسع : تطبيق التكنولوجيا :

يستخدم المعلم التكنولوجيا لتدعيم الموقف التعليمى وتناول معالجة البيانات وتحفيز النمو المهني والإنتاجية والتعاون مع الزملاء والاتصال بالأباء والمجتمع.

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يستعمل جهاز كمبيوتر متعدد الوسائل والتقنيات الحديثة لاستخدام العديد من البرامج.
يستخدم الكمبيوتر لمعالجة الكلمات وعمل قاعدة بيانات واستخدام الإنترنت والبريد الالكتروني.
يستخدم التقنيات الحديثة مثل التعلم الفعال والمؤتمرات السمعية والبصرية وتطبيقات التعلم عن بعد لتحسين الإنتاجية.
يستخدم وسائل معينة ومساعدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .
تصميم الدروس التي تستخدم التكنولوجيا لتحديد حاجات الطالب المتنوعة .

٣-المعايير الأكاديمية لاعتماد المعلم :

تشكل المعايير القاعدة الأساسية في الاعتماد، فهي تحدد متطلبات النظام وتحدد ما هو مطلوب إنتاجه مع التأكيد علي برامج الجودة العالية، فهى تعتمد علي التفكير المثالي للخبراء وأفضل التطبيق في النظام المصمم لبرامج إعداد المعلم .

وتحدد المعايير العناصر المطلوبة في برامج الإعداد ولكي تكون مقبولة فهي تجيب علي السؤال : ما المواصفات المطلوبة للبرنامج التعليمي لإنتاج وتخريج معلمين مؤهلين أو معتمدين؟

وتأتي معايير الاعتماد الأكاديمي للإجابة على هذا التساؤل، وتتضح في الآتي[٧٤] :

المعيار الأول : ملائمة انشطة التدريس والتعليم لأهداف مخطط الدراسة .

المعيار الثاني: تناسب الممارسة مع المناهج الدارسة.

المعيار الثالث : اعطاء الفرص للطلاب لملاحظة التدريس الجيد ، وإدارة الفصل في المدرسة.

المعيار الرابع: ممارسة الطلاب طرق التدريس ومهارات قيادة الفصل في مواقف حقيقيـــة مــع أخذهم رد فعل سريع على أدائهم.

المعيار الخامس : تحديد عمل الطلاب بالطريقة التي تقدم رد فعل سريع ومساعدة في تقدم الطلاب.

المعيار السادس : بلوغ الطلاب مستوي المعرفة المطلوبة في البرنامج.

المعيار السابع : اكتساب الطلاب مهارات التدريس المطلوبة للمدرسين المبتدئين.

المعيار الثامن : التنمية المهنية المستمرة لاعضاء هيئة التدريس.

المعيار التاسع : تنفيذ جميع المهام والمسئوليات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والتي تشمل علي :

- التدريس -التوجيه - التنمية المهنية
- العمل في المدارس المشتركة - الأبحاث - برامج القيادة

المعيار العاشر : أعضاء هيئة التدريس لديهم مهارات تدريس وإعداد المعلم الجيد.

المعيار الحادي عشر: الطلاب يتملكون المؤهلات الضرورية لبدء البرنامج.

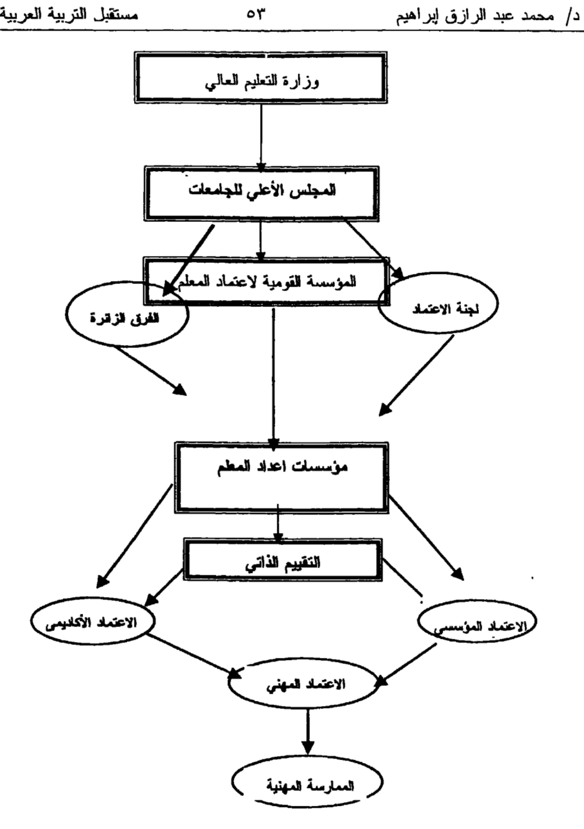
المعيار الثالث عشر : وصول الطلاب إلي مستوي التأثير وذلك عن طريق الاســـتخدام الفعـــال للمعامل والموارد التكنولوجية.

المعيار الرابع عشر : إقامة الكلية علاقات وشراكات مع المؤسسات والمعاهد الوطنية والدولية .

المعيار الخامس عشر : القوي البشرية المؤهلة والموارد المالية وكيفية استغلالها بفاعلية وتأثير .

خامساً : التصور المقترح لاعتماد المعلم في مصر :

في ضوء ادبيات البحث التي تناولت اعتماد المعلم، يطرح البحث تصوراً مقترحاً لاعتماد المعلـــم في مصر يوضحه النموذج التالي .


وزارة التعليم العالي
المجلس الأعلي للجامعات
المؤسسة القومية لاعتماد المعلم
الفرق الزائرة
لجنة الاعتماد
مؤسسات اعداد المعلم
التقييم الذاتي
الاعتماد الأكاديمى
الاعتماد المؤسسى
الاعتماد المهني
الممارسة المهنية

يشير التصور والنموذج المقترح إلى :

إنشاء مؤسسة قومية مستقلة - تحت إشراف المجلس الأعلي للجامعات -تتولي مسئولية التقويم الخارجي للجودة الكلية في مؤسسات إعداد المعلم، وتكون لهذه المؤسسة صلاحيات ومسئوليات الاعتماد أو الإجازة مع الاسترشاد بتجارب وخبرات الدول المتقدمة في هذا المجال، وأن تقوم المؤسسة بالاتصال مع المؤسسات المماثلة في جميع دول العالم لإعادة الاعتبار لبعض الشهادات التي تمنحها الجامعات المصرية، وتحقيق الاعتراف المتبادل بين الجامعات المصرية والجامعات الأخري .

ويقترح البحث أن تشكل المؤسسة علي النحو التالي :

خبراء من كليات التربية في جميع التخصصات التي يتطلبها سوق العمل .

خبراء من الكليات الأخري المعنية بإعداد المعلم .

اعضاء من نقابة المعلمين .

خبراء من وزارة التربية والتعليم .

ويشترط في اختيار أعضاء المؤسسة :

- السمعة الطيبة - التميز العلمي

- الخبرة الطويلة في المجال -الدراية بأساليب التقويم المؤسسي والأكاديمي للبرامج .

يتم حصر جميع الكليات المعنية بإعداد المعلم في كافة التخصصات وترسل المؤسسة القومية للاعتماد التعليمات والنشرات المتعلقة بعمليات التقويم والاعتماد .

تقوم الكلية الراغبة في الاعتماد بإعداد دراسة ذاتية تفصيلية شاملة عن اوضاعها الحالية بشكل متكامل حسب معايير ومتطلبات المؤسسة القومية للاعتماد، وتشمل هذه الدراسة على :

أ-اهداف البرنامج : توضيح مهام المؤسسة وهدفها .

ب-تنظيم البرنامج : العمليات الداخلية والممارسات الشخصية .

جـ-تسهيلات المصادر المالية والمعامل والمكتبات .

د-ترتيب المنهج ومدي ملاءمته للمعايير المهنية وأهداف الطالب .

هـ-الكلية توافر كافة المعلومات الخاصة عن الكلية ومتطلبات سوق العمل والتخصصات والنشاطات التعليمية .

و-الطلاب : مواصفات الدخول والخروج entry and exit characteristics اماكن الدراسة، معدلات التخرج.

ز-القضايا العامة: إدارك نقاط الضعف، خطط المستقبل .

ح-النمو المهني لاعضاء هيئة التدريس .

ط-الامكانات المادية والبشرية.

ى-الخدمات التي تقدم للمجتمع المحلي .

أي أن الدراسة الذاتية لا بد وان تشمل علي مدخلات وعمليات ومخرجات الكلية الراغبة في الاعتماد، ويشترط في هذه الدراسة الذاتية ان تكون موضوعية وصادقة ومدعمة بكافة الوثائق والبيانات الضرورية لتوضيح مصداقيتها، وتقدم هذه الدراسة للفرق الزائرة التي سوف تقوم بزيارة الكلية.

٤-يشكل عميد الكلية لجنة تقوم بالدراسة الذاتية المطلوبة وتشكل علي النحو التالي:

-رؤساء الأقسام الاكاديمية بالكلية .

-رؤساء الأقسام الادارية بالكلية.

-اعضاء هيئة تدريس يمثلون كافة الأقسام الأكاديمية.

-أمين الكلية.

ويقوم العميد بتعيين منسق للكلية ليضمن أن أهداف الزيارة التي تقوم بها لجنة الاعتماد يتم تحققها علي اكمل وجه.

وتتحدد مهام المنسق في الأتي :

أ-يقوم بدور الرابط بين الكلية وأعضاء الفريق الزائر.

ب-متابعة التقييم الذاتي للبرامج التي تمت مراجعتها .

جـ-يتأكد من أن أساتذة الكلية مشاركون في الإعداد للبرنامج ولتقرير التقييم الذاتي

د-يتأكد من أن الوثائق متاحة للفريق الزائر عند بداية الزيارة .

هـ-يتأكد من وجود مجموعة كاملة من الوثائق لكل برنامج.

و-يتأكد من ان الوثائق منظمة ومعنونة، حيث يستطيع الفريق الحصول علي أي شئ يرغبون فيه.

ز-يضمن أن أساتذة الكلية والطلاب والاداريون يعلمون جميع اغراض الزيارة .

ويكلف العميد لجنة لكتابة التقرير الفني او الدراسة الذاتية للكلية علي ان يعقد اجتماع عام يحضره الجميع لمناقشة كافة الخطط والأمور المتعلقة بالزيارة قبل بدئها وبعد ذلك يتم ارسال الدراسة الذاتية الي المؤسسة القومية للاعتماد.

٥-تشكل المؤسسة القومية للاعتماد لجنة تسمي " لجنة اعتماد مؤسسات إعداد المعلم ويكون مهامها كالتالي :

أ-زيارات ميدانية لمؤسسات إعداد المعلم.

ب-دراسة كافة الوثائق الخاصة بمؤسسة الاعداد والخريجين والرأي العام.

ج-المقابلات الميدانية مع الأساتذة والإداريين والطلاب والخريجين والرأي العام.

د- الاطلاع بشكل مباشر علي كافة أوضاع مؤسسة إعداد المعلم بهدف التقويم الخارجي.

هـ- الاطلاع علي الدراسة الذاتية المقدمة من الكلية والتأكد من صدق البيانات.

و- كتابة تقرير عن الزيارة ويرفع إلى المؤسسة القومية للاعتماد.

٦-تقوم المؤسسة القومية للاعتماد بدارسة كل التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة لها من قبل الكلية الراغبة في الاعتماد ومن أعضاء اللجنة التي قامت بالزيارات الميدانية وتأكدت من هذه الدراسة علي الواقع، ويتم اتخاذ القرار النهائي في ضوء مدي التزام الكلية بالمعايير والمتطلبات المطلوبة، وهذا يعد ترخيص أولي أو اعتماد عام للكلية.

٧-تقوم المؤسسة القومية للاعتماد بإعلان الكلية التي تم اعتمادها علي الرأي العام وذلك لخلق التنافس والتميز بين الكليات، ليصبح خريجو الكلية المعتمدة معترفا بهم، ويكون لهم الأولوية في التعيين، وبذلك يتحقق الركن الثالث للاعتماد وهو الاعتماد المهني للمعلم.

٨-وبدخول هذا التصور المقترح طور التنفيذ، نضمن معلماً معتمداً يتصف بالكفاءة والجودة وبالتالي نطمئن بأن كل الأطفال في مصر سوف يتلقون تعليماً متميزاً، وسيستمتعون داخل مدارسهم، وتندثر المقولة المشهورة "أن التعليم مهنة من لا مهنة له" هذا من ناحية، ومن ناحية أخري رد الاعتبار إلي مكانة المعلم المصري في سوق العمل سواء علي المستوي المحلي أو الإقليمي.

هوامش ومراجع البحث

١- حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩، ص ص ١٣٦، ١٣٧ .

٢- دون ديفيز : "أصوات الأمل : التعليم والتدريب في القرن الحادى والعشرين" في : (التعليم والعالم العربي – تحديات الألفية الثالثة)، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبى، ٢٠٠٠، ص ١٩ .

3. *Cobb, Velma* : "An international comparison of teacher education", ERIC : Clearing house on teaching and teacher education, Washington DC, 1999, p.4.

4. *Ellis Thomas* : "Teacher competency : what administrations can do"? ERIC : Clearing house on educational management. Washington DC, 1984, p. 4.

5. *Andris, Barblan* : "International quality assurance" Council for higher education accreditation, Washington DC, March 2001, p.16.

وللمزيد راجع :

Alma Craft : International development quality assurance in higher education, The Falmer Press, London, 1994.

Jerom, S. Arcaro : Quality education : an implementation, Handbook, Florida, St. Lucie, Press, 1995.

Council for Higher Education Accreditation : (Internationalizing quality assurance invitational siminar) Marriot Wardman Parkhotel, Washington DC, January 27, 2000.

٦- المجالس القومية المتخصصة : "الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعى والعالى فى إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل" تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا)، دورة رقم ٢٧، ١٩٩٩/٢٠٠٠، ص ١٤٥ .

٧- المرجع السابق، ص ١٣٦ .

8. *Grantharman* : "Asia and the pacific" in : International development in assuring quality in higher education, Edited by : Alma Craft, The Falmer press, London, 1994, p. 53.

٩- راجع فى ذلك :

- هادية محمد رشاد : "دراسة لآراء طلاب كليات التربية فى عملية إعدادهم"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جـ١، ع١٠، يناير ١٩٨٩م.

- شحاته عبد الخالق زهران : "نحو نظرية جديدة لبرنامج مؤسسات إعداد المعلمين فى ضوء مفهوم الكفايات التعليمية"، مجلة التربية المعاصرة، س٧، عدد ١٥، إبريل ١٩٩٠م.

- محمد السيد على : "تقويم العملية التعليمية فى شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية – جامعة المنصورة" المؤتمر السنوى الثانى لقسم أصول التربية (الأداء الجامعى فى كليات التربية الواقع والطموح)، كلية التربية – جامعة المنصورة، ٧-٩ سبتمبر، ١٩٩١م.

– سليمان عبد ربه محمد : "تطوير كليات التربية فى مصـــر"، المؤتمـــر العلمـــى الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (كليات التربية في الوطن العربي فـــي عالم متغير)، ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣م.

– حسن البيلاوى : "العلاقة بين النظرية والممارسة فى مهنة التعليم – وجهة نظر نقديـــة"، مجلة التربية المعاصرة، مج١١، ع٣٣، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٤م.

– فؤاد أبو حطب، أمينة كاظم وآخرون : "تقويم برامج كليات إعداد المعلم فى مصـــر – دراسة قومية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة، ١٩٩٦م.

– وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومي لتطوير إعـــداد المعلـــم وتدريبـــه ورعايتـــه، القاهرة، ١٩٩٦م.

10. *National Council for Accreditation of Teacher Education :* "Accreditation", Washington DC, 1997, p. 2.

Carter V. Good (Ed) : Dictionary of Education, New York, McGraw-Hill Book Company, 1973, p. 6.

11. *Adelman, C. :* "Accreditation" in : The B. Clark and G. Neave (Eds). Encyclopedia of higher education, Vol. 1 National system of higher education, 1992, pp. 1313-1318.

12. *Houghton, Jeanne :* "Academic accreditation : who, what, when and why? Parks and Recreation, Vol. 31, No. 2, 1996, pp. 42-45.

13. Fred M. Hoyward : "Glossary of key terms in quality assurance and accreditation" International quality review, Council for higher education accreditation, Washington DC, May 2001, p. 5.

١٤- نور الدين عبد الجواد : "معايير تمهين التعليم" رسالة الخليج العربي، س١٣، ع٤٣، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٢، ص ص ١٥-٤٤ .

١٥- أحمد سليمان بشايره : "اعتماد مؤسسات التعليم العالى – قراءات حول التعليم العالى"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد ٦، ٧، الأردن، ١٩٩٣، ص ص ٤١-٨٥ .

١٦- عادل عبد الفتاح سلامة، أمين محمد النبوى : "دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعى فى الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها فى جمهورية مصر العربية" مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، جـ٤، ع٢١، ١٩٩٧، ص ص ٩-٥٢ .

١٧- محمد عبد الرازق إبراهيم : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوى العام بكليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، ١٩٩٩م.

١٨- محمد بن شحات الخطيب، عبد الله بن عبد اللطيف الجبر : "إدارة الاعتماد الإكاديمي فى التعليم – دراسة ميدانية" رسالة الخليج العربي، س٢٠، ع٧٣، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٩

19. *Kiracofe, Norman and Others* : "Accreditation standards for university college counseling centers" Journal of Counseling and Development, Vol. 73, Sep.-Oct., 1994.

20. *Moor, Kenneth, D. Hopkins and Tullis, Ricahrd* : NCATE accreditation : vision of excellence" Journal of research and development in education, Vol. 27, No. 1, 1993.

21. *Marry Field* : "Teacher education in global and international education" ERIC : Clearing house on teaching and teacher education, Washington DC, 1995.

22. *Combs, C. Garn and Allred Ruel* : "NCATE accreditation getting the most from the self-study" Journal of teacher education, Vol. 44, No. 3, 1993.

23. *Oakes, T.J.* : A guide to organizations involved with licensing and certification of teachers and accreditation of teacher education programs (Report office of educational research and improvement) Washington DC, 1999.

24. *Danie Jacbos* : "Accrediting vocational higher education in south Africa" in : (International development in assuring quality in higher education) Edited by : Alma Craft, The Falmer Press, London, 1994.

25. *Beno, Barbara A. and Others* : "Evaluating the evaluators how participants view accreditation standards Practices and results

(Reports-Research Western Association of Schools and Colleges), 1994.

26. *Lopez-Celcilia* : "General education : regional accreditation standards and expectations" (Libral education), Vol. 85, No. 3, 1999.

27. *Cobb-Velma-Lucille* : "Accreditation in teacher education" Dissertation (Edd). Columbia University-Teachers College, 1993.

28. *Judith S. Eaton* : "Accreditation" (Council for higher education accreditation), Washington DC, August 2001, p. 1.

29. *The London School of Economics and Political Science* : Teacher accreditation". U.K. 2001, p. 4.

٣٠- ميشيل تكلا جرجس، رمزى كامل حنا الله : معجم المصطلحات التربوية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٨، ص ١٠ .

31. *The Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education* : Teacher certification. ERIC : clearing house on teacher education, Washington, D.C. 1986.

32. *National Council for Accreditation of Teacher Education* : "Accreditation Procedures" Washington DC, 2000, p. 7.

33. *National Council on Teacher Quality* : Teacher Preparation and Certification" Washington DC, 2001, p. 3.

34. *National Council for Accreditation of Teacher Education :* "Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education" Washington DC, 2001, p. 35.

35. *David S. Dockery :* School of education receives professional accreditation teacher education program NCATE accreditation" Union University, November 21, 2000, p. 2

36. *Rath, J. :* "Accreditation and standards teacher education" in : (The international encyclopedia of education) Edited by : Torstenhusen (2nd) Vol. 1, Pergamon, England 1999, pp. 24-28.

٣٧- محمد الأحمد الرشيد : "ملف التقويم الذاتي" رسالة الخليج العربي، س٧، ع٢٠، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٦، ص ٢٧١ .

38. *Council for Higher Education Accreditation :* Improving accreditation : when to change? When to stay the same? CHEA 2001, Enhancing Usefulness Conference, Chicago, June 28-29, 2001.

39. *South Australian for Catholic Schools :* Teachers accreditation policy" Australian, 1997, p. 9.

٤٠- المجالس القومية المتخصصة : "الارتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي"، مرجع سابق، ص ١٤٨، ١٥٠ .

41. *Houghton, Jeanne :* "Academic accreditation", op. Cit., p. 42.

42. *Birkbeck University of London :* Professional accreditation of teaching in higher education, London, 2001, p. 12.

٤٣- جابر عبد الحميد جابر : مدرس القرن الحادى والعشـــرين – المـــهارات والتنميـــة المهنية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربى، القــاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ٤١١، ٤١٢

٤٤- المرجـــع السابـــــق، ص ٤١٢ .

45. *National Speakers Association of Australia :* Professional accreditation, Adelaide Busineess Centre, Australia, 2000, p. 25.

46. *Teacher Education Accreditation Council :* Accreditation gool and principles of the education accreditation council, Washington DC, 2001, p. 4.

٤٧- راجع فى ذلك :

– أمين محمود : ورقة عمل مقدمة لندوة (معايير الترخيص وأســس التقييــم لمؤسســات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية) الرباط، المغرب، ١٩٩٨م.

– محمد الأحمد الرشيد : "ملف التقويم الذاتي"، مرجع سابق.

- *Judith S. Eaton :* Accreditation, op. cit.

- *Marcus, Laurence R. and Others :* "Self-study in higher education : the path to excellence" (Association for the study of higher education" Washington, DC, 1994.

48. *Barbaros Councer :* Standards and accreditation in teacher education in turkey. Ministry of National Education, Turkey, May, 1999, p. 53.

49. *Department of Education Office of Post Secondary Education :* Accreditation in the U.S. Washington, DC, 2001, p. 17.

50. *Ibid,* p. 18.

51. *Hermanowi, H. :* "The present status and future of NCATE" Journal of teacher education, Vol. 9, No. 2, 1978, pp. 33-37.

52. *Warner, Allen, R. :* "Reforming national accreditation in teacher education" (International Journal of Educational-Reform), Vol. 2, No. 2, 1993, p. 149.

53. *G. Gorn Coombs, Ruel A. Allred :* "NCATE accreditation", op. cit., pp. 165-168.

٥٤- حسن حسين البيلاوى : "الاعتراف الأكاديمى لكليات التربية"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر رابطة التربية الحديثة، كليات التربية الحاضر والمستقبل، كلية التربية – جامعة طنطا، ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠، ص ١٧ .

55. *The College of Education Tennessee Technological University :* NCATE continuing accreditation college receives continuing professional accreditation, U.S. 2000, p. 6.

56. *G-Garn Coombs :* NCATE accreditation, op. cit., pp. 168-169.

57. *Swanson, Beverly B.* : "The national education gools : questions and answers access" ERIC : Rockville MD, 1991, p. 3.

58. *Abdal Hagg* : "Professional standards development : teacher involvement" ERIC : Clearing house on teaching and teacher education, Washington DC, 1995, pp. 1-5.

59. *Ibid*, p. 6.

60. *Kerry Phillip* : Teacher accreditation schem objective and outcomes Staff and educational development association, Selly Park Birmingham, 1999.

61. *Teacher Education Accreditation Council* : Teacher education program accreditation Oklahoma Commission of teacher preparation, Washington DC, 2001, p. 6.

62- *Ibid*, p. 7.

63. *Montessori Accreditation Council for Teacher Education*, University of Wisconsin, 2000, pp. 12-13.

64. *Boby, Carol* : CACREP accreditation : Assessment and evaluation in the standards and process" Report office of educational research and improvement, US. North Carolina, 1995.

65. *Wha-Kuklee* : 'University Accreditation in korea" in : (International development in assuring quality in higher education) Edited by : Alma Craft, the Flamer Press, London, 1994, pp. 73-76.

66. *Ibid*, 75-76.

67- *Allan Sensicle :* "The hongkong initiative" in : International development quality assurance in higher education, Edited by : Almacraft, the Flamer Press, London, 1994, pp. 69-70

68- *Barbaros Güncer :* Standards and accreditation in teacher education in turkey, op. cit., pp. 55-59.

69- *Huntington College :* Education department receives renewed NCATE accreditation" U.S.A. Nov. 16, 2000, pp. 8-11.

70- *Indiana University School of Education :* Report to the national council for the accreditation of teacher education and the indiana professional standards board continuing accreditation report. 2001, pp. 1-7.

٧١- جابر عبد الحميد جابر : مدرس القرن الحادى والعشرين، مرجع سابق، ص ٤١٦

72- *Micheal D. Andrew, Richard L. Schwab :* "Outcome-centered accreditation : is teacher education on ready? (Journal of teacher education), Vol. 44, No. 3, 1993, pp. 178-181.

٧٣- راجع فى ذلك :

- *The Kentucky Education Professional Standards Board :* New teachers standards for preparation and certification, Kentucky Department of Education, 1999, pp. 1-7.

- *Kentucky Education Professional Standards Board* : Experienced teacher standards for preparation and certification, Kentucky Department of Education, 1999, pp. 1-8.

- *Certified Claims Professional Accreditation Council CCPAC* : Courses and Standards Washington, DC, 2000.

- *Dilworth, Mary* : Professional teacher development and the reform Ajenda, ERIC : clearing house on teaching and teacher education, Washington, DC, 1995.

- *National Council for Conservation-Restoration* : Professional Accreditation of Conservator Restorers, United Kingdom, 1999.

74- *Barbaros Güncer* : Standards and accreditation, op. cit., pp. 55-63.



الاتجاهات الحديثة في بحوث تكلفة التعليم ومتطلبات إثرائها في مصر (*)

إعداد د/ خلف محمد البحيرى (**)

أولا: الإطار العام للبحث

مقدمة:

تزايد الاهتمام باقتصاديات التعليم فى النصف الثانى من هذا القرن، حيث بدأ الربط بين الإنفاق على التعليم وبين معدلات النمو الاقتصادى، كما اعتبر الإنفاق على التعليم نوعاً من الاستثمار بكل ما يترتب عليه من عوائد فى قدرات ومهارات الأفراد. واستثماراً لإنتاج العنصر البشرى المسئول عن عملية التنمية الشاملة فى المجتمع. وبقدر كفاءة الاستثمار فى هذه التنمية البشرية تكون كفاءة الاستثمار فى قطاعات التنمية الأخرى.

وفى البداية قاوم رجال التربية اعتبار مؤسسات التعليم مؤسسات إعداد القوى العاملة، فرفضوا العلاقة بين التعليم والإنتاج خشية إضعاف الدور الثقافى والفكرى والجمالى للتربية. فكان التقتير فى رصد الموارد المالية للتعليم باعتبار أنه لا يغطى تكلفته[i]، وتبددت هذه المزاعم مع كثير من الدراسات كان منها دراسة شولتز ودينسون كل بمفرده التى أثبتت أن التعليم يسهم بنحو ٢٣% فى زيادة الدخل القومى الأمريكى عام ٦١-١٩٦٢[ii]، وتلت هذه الدراسات تقارير البنك الدولى التى أكدت أن الدولة التى تتمتع بمعدلات نمو اقتصادى مرتفع من دول العالم الثالث تتمتع بأعلى معدلات للتعليم.

وبدأت بعد هذه التقارير الدراسات التى اهتمت بحساب ما ينفق على التعليم وما يعود منه، وأصبح الإنفاق على التعليم يعكس مدى اهتمام المجتمع بالتنمية البشرية كمؤشر لما يوليه المجتمع من أولوية للتعليم[iii]. فكان علم اقتصاديات التعليم الذى اهتم بدراسة وتحليل ما ينفق على التعليم من تكاليف حقيقية وما يعود منها من منافع فى إطار أهداف المجتمع وتوجهاته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

(*) هذا الجزء ملخص للبحث الكامل الذى يوجد لدى الباحث.

(**)أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى.

ولقد اعتمد البحث التربوى فى مجال اقتصاديات التعليم حتى وقت قريب على الوصف والتحليل للتكاليف التعليمية أنه كثرت ومحاولة وضع المعايير التى تضبط الإنفاق على التعليم، ويلاحظ الباحث أن كثيراً من البحوث فى هذا المجال أكثر من نتائج العمل الميدانى. دون أن تعبر عن رأى أو تصور خاص من جهة كتابها أو المؤسسة أو الجامعة التى ينشر عنها.

ومن بين القضايا التى لقيت اهتماماً بين بحوث التعلم فى العالم فى الآونة الأخيرة مثل: تمويل التعليم والتعليم والتنمية الاقتصادية وتحليل التكاليف التعليمية للمراحل التعليمية المختلفة لأغراض محاسبية أو تخطيطية، بينما لم تجد قضايا أخرى مكانها مثل التعليم والفوارق الاجتماعية وتعليم الفئات المحرومة، وتعليم الفئات الخاصة، وكأن الاهتمام بواحد من هذه القضايا مرتبط بتوجه فكرى سيطر على البحوث التربوية بوجه عام عبر مراحل تاريخية مرت.

وبرزت البحوث التى تدرس قضية التربية والتنمية الاقتصادية مؤكدة على دور التعليم فى تقليل الفوارق الاجتماعية وتحسين أوضاع الفئات الفقيرة فى الستينيات من القرن العشرين، وأصبح ينظر إلى التعليم من خلال نظرية رأس المال البشرى على أنه مدخل Input، وفى السبعينيات برز اتجاه يؤكد نظرية التبعية فى البحوث التربوية محاولاً أن يتلمس خطى البحوث التى تجرى فى الدول المتقدمة، وأصبح البحث الذى لا يتفق مع أو يعتمد على بحوث أجنبية لدول متقدمة اقل قيمة نظرية أو تطبيقية وأقل مصداقية. والمستطلع لبحوث اقتصاديات التعليم فى هذه الفترة يلحظ أنها قد رصدت التوزيع غير العادل لعائدات التعليم، وبينت أن الفئات المهيمنة فى المجتمع هى التى تحدد نوع وكم التعليم الذى يناسب مصالحها[iv]، وكان المتعلم هو موضوع هذه البحوث بعد أن كان الهدف منها.

وازداد الاتجاه نحو البحوث الميدانية فى منتصف السبعينيات، وأصبح البحث فى اقتصاديات التعليم أكثر ارتباطاً بالنمو الاقتصادى المحلى والعالمى، وازداد الميل نحو التحليل التاريخى النقدى خاصة من خلال بحوث مشتركة بين أفراد أو جهات بحثية، وشهدت الثمانينيات مبادرات عالمية مثيرة حول مشروعات خدمة المجتمع وتطوير التعليم.

وتعددت مجالات البحث فى العقد الأخير من القرن العشرين فى ميدان اقتصاديات التعليم، وبرز التحول نحو بحوث الإنتاجية وبحوث التكاليف التعليمية وبحوث الجودة التعليمية فى العالم. وقد ساعد على ذلك ظهور مراكز البحوث الحكومية وغير الحكومية التى اهتمت بجمع ونشر وترويج المعلومات التربوية عبر الكثير من الدول، وخلال هذه الفترات التاريخية استطاع رجال التربية إقناع صناع السياسة بأهمية البحوث التربوية، وبالتالى كان الاتجاه نحو زيادة تمويل البحوث التربوية فى المجالات الاقتصادية. ولم يخل الأمر مما يشبه الصراع بين كل من الباحثين

وصانعى القرار وصناع السياسة، حيث يرى أن الأول على درجة من النقاء يفرضها عدم وجود مصلحة أو منفعة، بينما يميل الثانى إلى البحث عن حلول لمشكلات ملحة، ولهذا كان من الضرورى على الباحث أن يتحرى الحذر فى تحقيق الموضوعية والصلابة فى المنهج العلمى.

مشكلة البحث وقضيته البحثية:

الواقع أن مؤسسات البحث التربوى فى مصر تعانى من غياب خطة بحثية محددة توجه جهود البحث التربوى وتتوزع بها مجالات البحث بشكل متوازن من ناحية، ومن ناحية أخرى توجه حركة البحث التربوى داخل كل مجال على حدة، لأن المستعرض للبحوث التربوية اليوم يلحظ تكرار دراسة المشكلة الواحدة فى أكثر من بحث، كما يلحظ الاقتصار فى دراسة المشكلة على بعض أبعادها وغياب النظرة الشاملة فى معالجتها أو يلحظ التركيز على البحث فى مجال ما من مجالات البحوث وترك مجالات وقضايا أخرى دون اهتمام.

ولعل مبادرات تقييم البحوث التربوية على الساحة التربوية فى مصر تعد قليلة وضرورية على نحو سواء، ومن هذه المبادرات دراسة محمد أمين المفتى ١٩٨٨ حول اتجاهات بحوث المناهج بمصر فى الفترة (٤٥-١٩٨٧) [v] ودراسة كلية التربية جامعة عين شمس فى تقييم البحوث التربوية الصادرة فى الفترة (١٩٣٠-١٩٨٤) ودراسة إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الراضى إبراهيم ١٩٩٣ لتقييم رسائل تعليم الكبار[vi].

وتتميز بحوث تكلفة التعليم – بين البحوث التربوية- بأنها من البحوث التى تربط بين فرعين من فروع المعرفة: التعليم والتكاليف، وهى التى أصبحت تميز التقدم العلمى فى الوقت الحاضر، إلا أن هذه البحوث لازالت حبيسة الأقسام العلمية الجامعية بخلاف بعض المشروعات البحثية التى تقدمت بها جهات أخرى عالمية مثل منظمة التعاون الاقتصادى والتنميةOECD والبنك الدولى واليونسكو والتى لقيت صيتاً فى نشر أبحاثها

وقد ظهرت بحوث تكلفة التعليم فى مصر منذ قرابة ربع قرن، واستمرت فى مسيرة طويلة تتطلب بعدها وقفة جادة للتعرف على ما تحقق من أهداف وتقديم ما يلزم لإثراء هذا النوع من البحوث التربوية فى ضوء الاتجاهات الحديثة العالمية.

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن، ما أهم الاتجاهات الحديثة المعاصرة فى بحوث تكلفة التعليم فى العالم؟ وما أهمية هذا النوع من البحوث التربوية فى مصر؟ وما المتطلبات التى يمكن الأخذ بها لإثرائها والنهوض بها إلى مستوى الإبداع وليس مجرد البحث للنشر؟

وتتحدد مشكلة البحث الحالى فى التعرف على بعض الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم فى العالم والإفادة منها فى إثراء هذا النوع من البحوث التربوية فى مصر.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالى إلى:

١- التعرف على بعض الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم فى العالم.
٢- تحديد أهمية بحوث تكلفة التعليم فى مصر.
٣- تحديد بعض المتطلبات لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة وتسهم فى دفع عجلة التنمية المحلية.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من النقاط التالية:

١- يؤكد البحث ظاهرة اجتماعية وكوكبية البحوث العلمية فى مجال التربية وإمكانية الإفادة من تجارب الدول المختلفة ونتائج بحوثها فى إثراء البحوث التربوية فى بلادنا العربية بصفة عامة وفى مصر بصفة خاصة.
٢- يقدم البحث خلاصة لبعض محاولات بحوث تكلفة التعليم فى العالم وإن اختلفت فى مناهج البحث والموضوعات بما يوفر فرصة للإفادة منها فى مواجهة كثير من المشكلات التربوية والتخطيطية التى تواجهنا فى مصر.
٣- يعد البحث الحالى خطوة هامة للنهوض ببحوث تكلفة التعليم فى مصر وإثرائها لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة، بما يتيح الفرصة لتطوير جامعاتنا ومؤسساتنا التربوية المهتمة بقضية البحث العلمى فى مصر.
٤- يفيد البحث الحالى خبراء التخطيط للتعليم العالى والمسئولين عن دفع عجلة البحث العلمى فى مصر من خلال ما يتوصل إليه من نتائج حول صعوبات بحوث تكلفة التعليم فى مصر ومقترحات التغلب عليها.
٥- يفيد البحث الحالى كليات التربية ومراكز البحوث التربوية وكافة الجهات المهتمة بقضية البحث التربوى فى تحديد أولويات البحوث التربوية فى ميدان تكلفة التعلم فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ومتطلبات المجتمع المصرى بما يوفر قاعدة معلوماتية مفيدة للبحث.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى بحوث تكلفة التعليم؟
٢- ما أهمية بحوث تكلفة التعليم فى مصر؟

٣- ما الصعوبات التى تواجه بحوث تكلفة التعليم فى مصر؟
٤- ما المتطلبات اللازم توفيرها لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر لتواكب هذه الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

منهج البحث وحدوده:

اتبع البحث الحالى منهج البحث الوصفى التحليلى فى وصف وتصنيف البحوث التربوية التى تم جمعها لتحقيق الهدف من البحث الحالى مع الالتزام بما يلى:

أ - الاقتصار على البحوث التربوية الأجنبية التى أمكن الحصول عليها عبر شبكة الانترنيت والتى تمت خلال السنوات الخمس الأخيرة من القرن العشرين، لاعتبارات تتعلق بالكم الهائل لهذه البحوث، وصعوبة استخلاص أهم الاتجاهات التى تبرز من بينها، وكذلك رغبة من الباحث فى الاعتماد على أحدث البحوث لتعبر عن أحدث اتجاهات البحث فى هذا المجال.

ب- الاعتماد على مشكلات البحوث التربوية وأهم نتائجها فى تحديد اتجاهات البحوث موضوع الدراسة دون الاهتمام بأدوات وعينة ومنهجية هذه البحوث.

خطوات البحث:

اتبع البحث الخطوات التالية:

١- الاطلاع على أدبيات البحث التربوى ومشكلاته فى مصر.
٢- تحديد مشكلة البحث ومنهجه.
٣- إعداد الإطار النظرى للبحث حول مفهوم البحث التربوى وأهميته ووظائفه وأهم اتجاهاته الغائبة وحول بحوث تكلفة التعليم فى مصر.
٤- دراسة أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى بحوث تكلفة التعليم.
٥- دراسة أهمية بحوث تكلفة التعليم فى مصر.
٦- تحديد أهم الصعوبات التى تواجه بحوث تكلفة التعليم فى مصر.
٧- تحديد بعض المتطلبات اللازم توفيرها لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة.

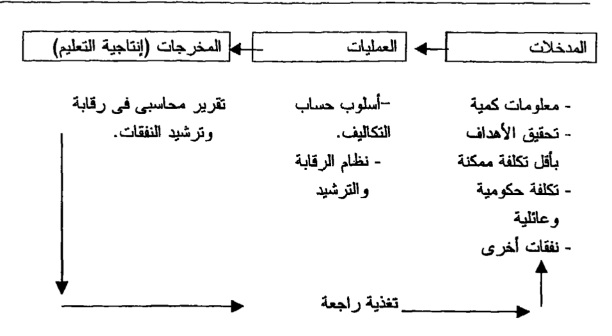
ثانيا: بحوث تكلفة التعليم: أساليبها واتجاهاتها وأهميتها فى مصر

١- مفهوم التكلفة التعليمية والغرض من قياسها:

يقصد بتكلفة التعليم- غالبا- المصروفات الجارية على التعليم، وكذلك ما ينفق على التعليم كمشروع استثمارى[vii]، واختلف مفهوم التكلفة Cost باختلاف من استخدمه من رجال الاقتصاد والمحاسبة المالية وصناع القرار وكذلك الآباء والمعلمين ورجال التعليم.

حيث يرى رجال الاقتصاد أن التكلفة هى جملة ما تتحمله الوحدة من أعباء مالية مقابل الحصول على الخدمة، وعلى المستوى المؤسسى هى جملة ما تنفقه المؤسسة من الاعتمادات المخصصة لها للحصول على الموارد الاقتصادية اللازمة لأداء الخدمة[viii]، ويركز الاقتصاديون فى تعريفهم للتكلفة على الجانب المالى، فقد عرفها عبد الحى مرعى بأنها "أية تضحية اختيارية بأشياء أو ممتلكات أو حقوق مادية فى سبيل الحصول على منفعة"[ix]. كما عرفها بلبع بأنها "تضحية مقاسه بالنقود تتحملها المنشأة لتحقيق هدف أو لتنفيذ مخطط"[x]. وعرفها كوهن Cohn بأنها مقياس لقيمة الإنفاق المادى الذى يدفع لتحقيق منفعة معينة[xi]، وعرفها هورنجرن Horngren بأنها قيمة يضحى بها لتحقيق هدف معين، وقد يكون هذا الهدف أنشطة أو خدمات او برامج[xii]، وعلى ذلك فالتكلفة لدى الاقتصاديين تضحية مالية أو عينية فى سبيل الحصول على منفعة أو لتحقيق هدف معين.

وفى مجال التعليم عرف وودهل Woodhall التكلفة التعليمية بأنها قيمة الموارد الكلية للتعليم بالنسبة للنظام الاقتصادى، وهى تتضمن قيمة وقت المعلمين والمواد والسلع وقيمة استهلاك المبانى والتجهيزات المدرسية وقيمة وقت الدارسين[xiii]، كما عرفها جوهر بأنها مجموع النفقات التى يتحملها المجتمع فى سبيل الحصول على مخرجات التعليم[xiv]، وذكر حلاق Hallak أن التكلفة التعليمية هى ما ينفق على التعليم العام والخاص بجانب تكلفة الفرص الضائعة التى لا تؤدى إلى نفقات واقعية[xv]، وعلى هذا ينظر للتكلفة التعليمية اليوم بكونها كل ما ينفق على التعليم بمختلف أنواعه وأشكاله فى سبيل تقديم خدمة تعليمية بأفضل مستوى ممكن. ومن المعروف أنه كلما زادت التكاليف وتم توجيهها بشكل مناسب انعكس ذلك فى تجويد العمل التعليمى ورفع مستوى الخريجين. ولهذا تحاول الدول جاهدة رفع مستوى إنتاجية التعليم، إما عن طريق زيادة التكاليف التعليمية أو عن طريق ترشيد استخدامها لتحقيق أفضل النتائج، حيث ينظر إلى منظومة التعليم والتكاليف التعليمية على أنها تمثل جزءا مهما فى مدخلاتها، ويكشف الشكل التالى طبيعة العلاقة بين تكلفة التعليم وإنتاجيته من منظور النظم[xvi].



شكل يبين مدخلات ومخرجات التعليم من المنظور المحاسبى للنظم

٢- أهمية دراسة تكلفة التعليم:

تنطلق أهمية دراسة تكلفة التعليم من النقاط التالية:

١- تفيد دراسة تكلفة التعليم المخطط التعليمى، حيث يمكن تقدير مصروفات التعليم من تحديد الإمكانات اللازمة للخطة خلال فترة زمنية معينة.

٢- أن حساب تكلفة المرحلة التعليمية يسهم فى دراسة دور هذه المرحلة فى النمو الاقتصادى، فقد أصبحت محاسبة التكاليف التعليمية من العلوم التى تخدم الأهداف المؤسسية للتعليم بعد أن كانت قاصرة على التطبيق فى الأنشطة الصناعية فقط.

٣- يساعد تحليل التكلفة التعليمية فى المقارنة بين الأنشطة التعليمية المختلفة فى ضوء تحليل التكلفة والمنافع منها، وفى اختيار النشاط الملائم من بين عدة أنشطة تعليمية فى ضوء النظرة المحاسبية.

٤- تفيد دراسة التكلفة التعليمية فى وضع الإجراءات التنظيمية لضبط ورقابة المدخلات المالية،وضبط ورقابة الخدمات التعليمية والمصروفات، الأمر الذى يبعد المؤسسة التعليمية عن الإسراف والضياع والإهمال الذى يزيد من أعباء رأس المال المستخدم. كما يمكن أن تفيد فى ترشيد الإنفاق على الأنشطة المختلفة، وبالتالى فإن حساب التكلفة التعليمية يحافظ على المال العام، ويحمى الاعتمادات المالية من الهدر(xvii).

٥- تفيد دراسة التكلفة التعليمية الحقيقية ومقارنتها بالتكلفة المخططة فى اكتشاف الانحرافات المالية- إن وجدت-، وبتحليل هذه الانحرافات المالية وتحديد طبيعتها وبالتالى تصحيحها تتجنب المؤسسة الكثير من المشكلات الإدارية والمالية قبل أو وقت وقوعها.

٦- إن دراسة التكلفة التعليمية تعد أساسا لتقويم فاعلية المؤسسة التعليمية وكفاءتها ومدى تحقيق أهدافها، مما يمد بمعلومات قيمة لاتخاذ القرار التعليمى المناسب على أسس محاسبية، وإدارية سليمة.

٣- محددات التكاليف التعليمية:

هناك مجموعة من العوامل التى تؤثر فى حجم وقيمة التكاليف التعليمية، من هذه العوامل:

أ - الطلب الاجتماعى على التعليم:

ب- أعباء النظام التعليمى:

جـ- مرتبات المعلمين والعاملين:

د - مستوى التكنولوجيا التعليمية المستخدمة:

هـ- تأثير الأسعار ومستوى المعيشة:

٤- تحليل التكاليف التعليمية :

يرى البعض أن الأصول التاريخية فى دراسة التكاليف ترجع إلى القرن الرابع عشر الميلادى إلا أنها ظهرت ضمن علم المحاسبة المالية، وكانت أولى الكتابات المصرية فى التكاليف بيد عبد العزيز حجازى فى المؤتمر الأول للتكاليف عام ١٩٦٥، ويذكر على عبد العليم أن علم التكاليف قد مر بمراحل أربع تدرج خلالها الاهتمام حتى دخلت به أساليب رياضية معقدة فى التخطيط والرقابة، ودخل فى ميدان التعليم[xviii].

٥- أساليب تحليل التكاليف التعليمية :

لما كانت التكلفة التعليمية هى جملة ما ينفق على التعليم بهدف الحصول على تيار العوائد المنتظرة للأفراد بكونها استثمارا فى البشر، لذا كان من الضرورى أن توجد هناك بعض الأساليب فى تحليل هذه التكاليف وعلاقتها بالمنافع المرتبطة بها، فكان أسلوب تحليل التكلفة مع العائد وأسلوب تحليل التكلفة مع الفاعلية وأسلوب تحليل التكلفة مع التخطيط والرقابة. وفيما يلى موجز لهذه الأساليب والدراسات التى قامت عليها.

أ - أسلوب تحليل التكلفة مع العائد :

ويتم فى هذا الأسلوب مقارنة التكلفة التعليمية الحقيقية للفرد أو الفوج التعليمى بالعوائد المتوقعة منه للفرد أو المجتمع، وتعبر هذه العلاقة عن معدل إنتاجية الاستثمار التعليمى، وأوضح كوهن وتيرى Cohn & Geske أن هناك علاقة طردية بين كل من الاستثمار فى التعليم

وارتفاع معدل إنتاجيته، وبين الدخول التى يحققها الأفراد، وذكرا أن هناك علاقة تبادلية بين كل منهما فى ذات الوقت[xix]، ويفيد هذا الأسلوب فى معرفة التوزيع الأمثل للموارد المالية، فرجل الأعمال الذى يفكر فى استثمار أمواله فى المشروع التعليمى عليه أن يقارن بين تكلفة المشروع الاستثمارى والعائد المنتظر منه ليتبين جدواه.

وقد امتد استخدام هذا الأسلوب من الميادين الاقتصادية والاجتماعية كالصناعة والصحة إلى ميدان التعليم والتدريب، برغم انتقاد رجال التعليم لاستخدامه بحجة عدم مناسبته لتقييم الأهداف الاجتماعية والخلقية للتعليم، وغيرها من الأهداف التى يصعب قياس عوائدها الاقتصادية، كما يرى البعض أن العوائد المادية لتعليم الفرد تختلف باختلاف الجنس والخلفية الاجتماعية، وأوضاع سوق العمل، ويذكر أن أول محاولة لاستخدام هذا المدخل تمت على يد بيرك ١٩٦٠ Becker[xx].

ويمكن استخدام هذا المدخل فى دراسة الجدوى الاقتصادية للاستثمار فى إدخال خدمة تعليمية أو تكنولوجية حديثة فى التعليم أو أسلوب تعليمى جديد مثل التعليم عن بعد، والتعليم الموازى، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب فى مقارنة عوائد التعليم بعوائد غيره من المشروعات الاستثمارية الأخرى حسب اهتمامات رجال الأعمال والاستثمار، أو فى مقارنة عوائد التعليم فى المراحل التعليمية وأنواع التعليم المختلفة[xxi]، كما يفيد هذا المدخل فى عمليات التخطيط التعليمى برغم أنه ليس أفضل مداخله، ولكنه يمد المخطط التعليمى بمعلومات مفيدة عن العلاقة بين التعليم وسوق العمل بما يسهم فى صناعة القرار التعليمى على أسس موضوعية.

ب- أسلوب تحليل التكلفة مع الفعالية:

يرتبط مفهوم التكلفة التعليمية فى علاقته بالمخرجات التعليمية بمفهوم الكفاية Efficiency ، وهى تعنى درجة النجاح فى تحقيق الأهداف المرجوة، كما تشير إلى درجة الهدر فى الموارد، أو ضياعها دون تحقيق الإنجاز المطلوب منها. وفى دراسة أمريكية كشفت أستن Austin D. أهم العوامل المؤثرة فى تحليل التكلفة والفعالية فى التربية وهى: مقدار الضرائب، والموارد المالية المحلية للتعليم، وتكلفت وقت الطلاب، وعلاقة النظام التعليمى بالسلطات المحلية[xxii]، وتضيف دراسة المجلس القومى للبحث بواشنطن أن من أبرز أنواع تحليل التكلفة والفعالية فى التعليم ما يسمى بدراسات تصميم النظام، والتى يتم فيها اختيار تصميم معين لتطوير النظام التعليمى فى ضوء أفضل فعالية وأقل تكلفة ممكنة[xxiii]. ويرتبط تحليل التكلفة مع الفعالية بزيادة فعالية التعليم بتقليل نسب التسرب وإزالة أسبابه، وذلك بإعادة صياغة النظام التعليمى من حيث الأهداف،ومدة الدراسة، والبرنامج التعليمى، وترشيد استخدام الأبنية التعليمية؛ لزيادة العمر

الافتراضى للمبنى، ولزيادة النفقات التعليمية دور مهم فى تحسين الخدمات التعليمية وزيادة فعالية التعليم، هذا بجانب عوامل أخرى تفرض تأثيرها مثل: الأسرة،وحجم المجتمع، والحالة التعليمية للسكان، وتقاليد المجتمع، ويعوق استخدام هذا الأسلوب فى التعليم غياب التحديد الواضح للأهداف الكمية للأنشطة التعليمية المختلفة.

والفعالية فى هذا الأسلوب تعنى جزءا من تحليل النظام التعليمى،ويمكن تسميتها بفعالية التكلفة التى تعرف بأنها اختيار الفرصة المفضلة من بين عدة بدائل ممكنة، وتقاس فعالية التكلفة بمقلوب تكلفة الطالب، مع أن هذا القياس لا يعبر عن حالة الخريج(xxiv). ويذكر فراكمان Frackman أن الفعالية علاقة الأهداف بالمخرجات، وهى مدى قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها(xxv). ويحتل خفض التكاليف مكانة خاصة فى أسلوب تحليل التكلفة مع الفعالية، حيث يدرس الباحث إمكانية تحريك مستويات التكلفة القائمة إلى مستويات أقل مع ارتفاع كفاية العاملين، فلو أن المعلم شرح نظرية معينة خلال حصتين مثلا، وأمكنه شرح نفس النظرية فى حصة واحدة فى برنامج تدريبى معين أو مع طريقة تدريسية جديدة يكون بذلك قد حدث انخفاضا فى التكلفة التعليمية. ولعل رجال التربية ورجال الأعمال يفضلون اليوم هذا المدخل لتحقيق خفض الميزانية، ولكن الأمر يحتاج لإصدار القرار فى ضوء نتائج بحوث علمية موضوعية لا فى ضوء آراء العاملين فى الميدان فقط.

وقد بينت دراسة أمريكية وجود علاقة دالة بين النفقات التعليمية والتحصيل الأكاديمى للطلاب، وحتى مستوى معين لا يحتاج التحصيل مزيدا من التكلفة لتحسينه، كما أن النفقات الإدارية المحلية والإدارية العليا ليس لها علاقة بالتحصيل الأكاديمى للمتعلم(xxvi).

وإذا كان المقصود بتحليل الكلفة والفعالية دراسة العلاقة بين مدخلات المشروع وبين نواتجه أو أهدافه فى صورة نقدية أو غير نقدية، إلا أن البعض يوجه الصيغة النقدية إلى تحليل الكلفة مع المنفعة بينما يجعل تحليل الكلفة مع الفعالية فى الصورة الكمية للاختيار بين البدائل ولتحقيق أهداف غير مالية(xxvii).

وقد ازداد الاهتمام باستخدام هذا الأسلوب فى تحليل التكاليف التعليمية مع الحاجة لتطوير المؤسسات التعليمية عن طريق المفاضلة بين عدة بدائل،وبالطبع فإن استخدام أسلوب تحليل التكلفة والفائدة هنا لا يفيد، حيث يصعب التحليل الاقتصادى لبعض الأنشطة التعليمية، وأحيانا يثبت التحليل الاقتصادى تكافؤ بديلين اقتصاديا ويحتاج هنا صاحب القرار المفاضلة بين البديلين فيأتى دور تحليل الفعالية.

والمشكلة فى استخدام تحليل الكلفة مع الفعالية تكمن فى صعوبة الحصول على البيانات أو الحصول على بيانات مضللة وغير دقيقة وغير متجانسة. وقد يكون من الضرورى لمواجهة هذه المشكلة التوصية ببناء قاعدة معلومات تعليمية فى مؤسساتنا التعليمية تمد الباحثين بالبيانات المالية والكيفية اللازمة لمثل هذا النوع من أساليب البحث والدراسة فى التربية.

– أسلوب تحليل التكلفة للتخطيط والرقابة:

يعد حساب التكلفة ذا أهمية كبيرة فى بناء الخطط التعليمية، وأحد أسس نجاحها، إذ يعتمد نجاح التخطيط على الحساب الدقيق لعناصر التكلفة من رواتب المعلمين، والمواد والمعدات، والأبنية التعليمية، وذلك للتأكد من التوازن بين عناصر الخطة ومراحلها ومستوى الأسعار، وقد اقر المربون هذه المقولة. إذ أوضح تقرير ميزانية التعليم بإحدى ولايات استراليا أنه يتم تقدير هذه الموازنة فى ضوء تقديرات كلفة الأنشطة التعليمية خلال العام وأهداف الولاية لتقديم المنح، وكانت الولاية قد اعتمدت ٢٥% من ميزانيتها التى تبلغ ٢,٤ بليون دولار عام ١٩٩٥/٩٤ للتعليم فيها[xxviii].

كما أن حساب التكلفة ضرورى فى تحديد منزلة المشروع الاستثمارى من الاستثمارات البديلة، ويأتى حساب التكلفة فيوجه المخطط التربوى إلى مستوى ونوع التعليم الذى يتطلب أقل نفقات دون أن يقلل من فعاليته، أو يزيد من الموارد لعناصر لم تتمتع بالإنفاق الذى يناسبها، كما يمكن استخدام تحليل التكاليف فى وضع خطة لخفض كلفة التعليم أو للتوسع فى أنشطة معينة منه.

وإذا كان التخطيط يهتم بوضع الأهداف، فإن التأكد من تحقيق هذه الأهداف يتم من خلال عملية الرقابة، والرقابة عملية تستهدف تقديم معلومات فورية تسهم فى مراجعة الأهداف الموضوعة خاصة فيما يتعلق بالميزانية والتمويل، ويتطلب ذلك وحدة رقابة التكاليف (وهى التى سبقت الإشارة إليها)، ومن أبرز مجالات الرقابة: الرقابة على التكاليف التى تستهدف كشف ظواهر الإسراف والضياع ومعرفة أسبابه[xxix].

ويفرق كمال أبو اليزيد بين مفهوم رقابة التكاليف وتخفيض التكاليف، إذ يشير تخفيض التكاليف إلى إنجاز نفس النشاط بتكلفة أقل من التكلفة الفعلية الماضية، بينما يقصد برقابة التكاليف المحافظة على التكاليف فى الحدود المقررة لها مقدما وتقليل الهدر، كما إن مفهوم الرقابة لا يركز فقط على الأموال بل يتجه نحو أنشطة القوى العاملة فى المؤسسة[xxx]. ولاشك إن مؤسساتنا التعليمية فى حاجة إلى توجه خاص لتحليل كلفة التعليم لخدمة عملية التخطيط التعليمى، وتتعدد أساليب تحليل التكاليف التعليمية باختلاف الهدف المرجو من كل أسلوب. وغاية الأمر أن يلجأ

المخطط التعليمى وصانع القرار إلى نتائج الدراسات التربوية عند وضع الخطط التعليمية أو اتخاذ القرار التربوى على أى مستوى تعليمى بشكل سليم.

٦- أبرز الاتجاهات الحديثة فى بحوث التكلفة التعليمية:

إن قضية بحوث التكلفة التعليمية ليست فى محاولة تفنيد وتحليل مكوناتها أو قياس كمياتها أو إتمام هيكلها للحصول على امتيازها، ولكنها قضية تفعيل دور النظام التعليمى بكل مكوناته- والتكلفة من هذه المكونات- فى بناء الشخصية الوطنية، وتحقيق كفايات النظام التعليمى ودوره المنشود فى التنمية الشاملة.

كما أن تكلفة التعليم ليست مجرد الأموال التى ترصد فى النفقات الجارية والاستثمارية بالخطط التعليمية، ومع الأهمية البالغة لهذا الرصيد، لكنها تضم أنماطا أخرى للإنفاق منها: النفقات العائلية- كما سبقت الإشارة-، ومنها أيضا إرادة المجتمع السياسية الملتزمة بدور التعليم، والتى تقوم بدور القاطرة التى تحرك عجلة التنمية، والتى تنشط الجسم الاجتماعى وتجدد طاقته، إيمانا بأن رأس المال البشرى سلعة قومية يشارك فى إنتاجها والحفاظ عليها مختلف قطاعات المجتمع التى تنتفع بثمارها[xxxi]، وقد تناولت بحوث تكلفة التعليم العديد من الاتجاهات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التى يمكن أن ترسم فى مجملها توجها جديدا لهذا النوع من البحوث التربوية فى القرن الجديد، ويمكن عرض هذه الاتجاهات فى المحاور التالية:

أ – بحوث تكلفة التعليم والخصخصة:

فى ضوء اهتمام بحوث تكلفة التعليم فى مصر بقضية الخصخصة يمكن الإشارة إلى بعض التوجهات التى لقيت اهتماما على مائدة البحث التربوى، وهى:

أ – دراسة دور الجهات غير الحكومية التى تكفل التعليم فى الدولة.

ب- دراسة موقع التعليم الخاص بالنسبة للتعليم الحكومى.

جـ- دراسة إمكانية مشاركة القطاع الخاص فى تقديم الخدمات التعليمية.

ب- بحوث تكلفة التعليم وترشيد الإنفاق الحكومى:

فى ضوء عرض اتجاهات البحوث العالمية فى ترشيد الإنفاق الحكومى على التعليم يمكن تحديد أوجه الترشيد التالية التى اهتمت بها البحوث السابقة:

- رفع الرسوم الدراسية مع فهم الطلاب لدوافع هذا الرفع.
- إنقاص أعداد العاملين فى ميدان التعليم من معلمين وإداريين.
- تقليل قيد أعداد الطلاب الأجانب أو قبولهم مع تكليفهم دفع نفقات تعليمهم.

- زيادة أعداد المقيدين فى التعليم خاصة التعليم الجامعى لاستغلال اقتصاديات الحجم فى ترشيد الإنفاق.
- ضبط التكاليف والتخلص من الهدر والإنفاق المترف وكشف التلاعب والانحرافات المالية فى ميدان التعليم.
- التفكير فى استخدام تقنيات تربوية أقل تكلفة.
- رفع مستوى تحصيل الطلاب وفعالية التعليم بوجه عام وربطه بسوق العمل لزيادة فعاليته مع ثبات النفقات.
- استخدام فكرة الدعم التعليمى للطالب مقابل عقد مشاركة مع الطالب.
- تقديم صيغ تعليمية أقل تكلفة مثل التعليم الريفى.
- استخدام نوعية خاصة من الضرائب المحلية تجمع لصالح التعليم.
- دراسة مدى فعالية فكرة الدمج بين بعض المدارس من نفس النوع مثل بعض المدارس الثانوية الفنية خاصة فى مجال التدريب المهنى التى يعرف بزيادة تكلفته.

جـ- بحوث تكلفة التعليم وتحقيق العدالة الاجتماعية:

تلعب بحوث تكلفة التعليم دورا مهما فى تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب فى المناطق المختلفة الريفية والحضرية وبين الدول المختلفة نامية ومتقدمة، حيث تدرس فروق تكلفة التعليم بين المدارس العامة والمدارس الخاصة، وبين مدارس الطوائف المختلفة مثل: البيض والسود، أو الفقراء والأغنياء، أو بين البلدان المختلفة. كما تدرس فروق التكلفة التعليمية من مرحلة تعليمية لأخرى، وعلى ذلك تعد بحوث تكلفة التعليم خطوة هامة نحو تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية على المستويين الكمى والنوعى.

د - بحوث التكاليف وتخطيط التعليم وتطويره:

تتناول بحوث التكاليف التعليمية التى تخدم قضية التخطيط التعليمى وتطويره عشرة قضايا هامة يمكن إيجازها فى النقاط التالية:

- الدراسة المحاسبية لعدة بدائل تعليمية لاختيار الأفضل منها.
- تقييم مشروع تعليمى أو تجربة معينة مثل تجربة دمج الكليات فى أوربا وإصدار القرار بشأنها.
- دراسة عوامل زيادة إنتاجية التعليم وتحسينه.
- اقتراح نموذج معين لتكلفة التعليم لزيادة عوائده وفعاليته.
- تحليل الكفاية الداخلية للنظام التعليمى واكتشاف مواطن الهدر لمقاومتها.

- تحليل تكاليف المرحلة التعليمية أو التربوية مثل مرحلة الطفولة، لتقديم بيانات صحيحة عنه للمخطط أو لتحديد السعر المناسب للرسوم.
- دراسة تنبؤية لتكاليف التعليم فى المستقبل.
- تفضيل وسيط تربوى معين يناسب التدريس الفعال لأحد المقررات الدراسية.
- تتبع عوامل ارتفاع كلفة التعليم، وسد منابعها فى التخطيط.
- دراسة العلاقة بين كلفة التعليم وعوائده، وتقديم ما يفيد للمخطط.

هـ - بحوث التكاليف وزيادة إنتاجية التعليم:

تسهم بحوث تكلفة التعليم فى تطوير إنتاجية التعليم عن طريق الربط بين تكلفة التعليم وعوائده وبين تكلفة التعليم وفعاليته، كذلك تهتم بحوث كلفة التعليم بدراسة الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم مما يسهم فى تطوير إنتاجية التعليم. ويذكر تشنج Cheng ١٩٩٦ أن هناك عوامل متعددة تؤثر فى فعالية وكفاية نظم التعليم، يمكن إيجازها فى[xxxii]:

- زيادة الفعالية بالتعديل فى هيكل نظام التعليم بإتباع أساليب تعليمية وتكنولوجية حديثة.
- زيادة إنتاجية التعليم بتعديل معدلات الطلاب للمعلمين أو تحسين استغلال المبانى أو زيادة كثافة الفصول.
- زيادة الإنتاجية بالتغيير الجذرى فى النظام التعليمى مثل: الأهداف، والمنهج، ونظم التقويم، والامتحانات.

وإذا كانت هذه العوامل تؤثر فى إنتاجية التعليم الداخلية، فإن مؤشر الكلفة والعوائد يقيس بدقة إنتاجية التعليم الخارجية– ويذكر محمد منير مرسى بعض طرق زيادة إنتاجية التعليم، منها[xxxiii]:

- تحسين محتوى التعليم ومستواه.
- تكييف التعليم مع حاجات سوق العمل.
- تجنب الهدر المدرسى من رسوب وتسرب.
- خفض كلفة الساعة الدراسية،وزيادة فعالية المعلم مع خفض كلفة النفقات الرأسمالية.
- وضع خطة تعليمية مدروسة توازن بين التكلفة والاحتياجات التعليمية.

والمستطلع لبحوث تكلفة التعليم المهتمة بقضية إنتاجية التعليم يلحظ اهتمامها بما يلى:

- تطور التكاليف التعليمية وضبطها للتوصل إلى افضل إنتاجية.
- الربط بين تكلفة التعليم وعوائده الفردية والاجتماعية.
- أثر بعض القوانين فى تطوير التعليم وتحسينه.

- المفاضلة بين عدة بدائل أو وسائط تعليمية لتجويد التعليم.
- استخدام عدة أساليب فى تحليل تكلفة التعليم، بغرض تطوير التعليم.
- تقييم مشروع تعليمى معين من منظور التكلفة والناتج التعليمى.

و - بحوث التكاليف وتمويل التعليم:

إن من أهم الأهداف التى تسعى إليها الدراسات الاقتصادية فى ميدان التربية والتعليم التحقق من التخصيص الأمثل للموارد المتاحة للعملية التعليمية فى المراحل المختلفة. وبما يحقق المعادلة الصعبة: أقل تكلفة لأعلى عائد. والقضية فى بحوث التكاليف التعليمية ليست فى مجرد حساب التكاليف بشكل رقمى بقدر كونها قضية تفعيل ميزانية الدولة، واقتراح ما يلزم لتوجيه سياسة تمويل التعليم وزيادة دور التعليم فى عملية التنمية.

وتتعرض بحوث التكاليف التعليمية لكافة الموارد المالية المخصصة للتعليم من مختلف المصادر: الجهات الحكومية المسئولة عن التعليم– الهيئات المحلية والدولية– الآباء وأولياء الأمور– التكلفة السلبية، وتختلف كل دولة عن الأخرى فى توزيع ميزانية التعليم حسب مدى التزامها باتجاهات تربوية معينة مثل: مجانية التعليم– مكانة التعليم فى خطة التنمية– التوازن بين مستويات وأنواع التعليم وعلاقته باحتياجات سوق العمل– ومن هنا اهتمت بحوث تكلفة التعليم بالعلاقة بين معدلات القيد والتكلفة التعليمية. كما اهتمت بمصادر التمويل وجهات.

وباستعراض بحوث التكاليف التعليمية وعلاقتها بسياسة تمويل التعليم، يمكن ملاحظة أنها اهتمت بالقضايا التالية:

- تحديد أهم مصادر الإنفاق على التعليم ونسبة تمثيل كل مصدر.
- تحديد العوامل المؤثرة فى تمويل التعليم.
- وضع خطة تمويل مقترحة لتوزيع الميزانية بشكل ملائم على المراحل التعليمية حسب أولويات التنمية.
- مقارنة مكونات ميزانية التربية والتعليم خاصة فيما يتعلق ببند أجور العاملين.

وجدير بالذكر أنه فى مصر تبنت الدولة سياسة مجانية التعليم أى الاعتماد على الدولة فى الإنفاق والإشراف على التعليم، حيث لا يدفع الطلاب سوى القدر اليسير، مما جعل بحوث كلفة التعليم فى مصر والبلاد العربية تختلف فى طبيعتها عما هى عليه فى البلاد الأجنبية فى هذا المجال، ذلك أن مصر تعتبر التعليم قضية أمن قومى بالمفهوم الواسع للأمن القومى اقتصاديا واجتماعيا وعسكريا، إلا أن بحوث التكلفة التعليمية اتجهت نحو ترشيد الإنفاق بالحد من القبول

بالتعليم الأعلى تكلفته، ونحو الحد من الهدر فى النفقات، وهذا ما سبقت الإشارة إليه فى المحاور السابقة.

ز - بحوث تكلفة التعليم ومحاسبة التكاليف:

يعد حساب التكلفة التعليمية أساس حساب إنتاجية التعليم، ويعد العملة الضرورية فى التخطيط التربوى فى بلادنا العربية، كما يستخدم تحليل التكلفة التعليمية فى كثير من الأنشطة التعليمية، مثل: اختيار تقنيات مدرسية معينة- تفضيل الاستثمار فى مجال التعليم لدى رجال المال والاقتصاد، وقد نالت محاسبة التكاليف التعليمية أهميتها بعد أن تعاظم قدرها واستقر الرأى حول فعالية التعليم فى التنمية الاقتصادية.

وكما سبقت الإشارة إلى مكونات التكلفة التعليمية، فإن بحوث الكلفة التعليمية تعددت فى اهتماماتها بحساب تكلفة التعليم فى تطبيقات متعددة وبمكوناتها المختلفة الحكومية، والعائلية، وتكلفة الفرصة البديلة، مما يفيد فى إحكام الرقابة على الأداء التعليمى، وفى تشخيص المشكلات التعليمية،واقتراح الحلول الملائمة.

وباستعراض بحوث محاسبة التكاليف التعليمية يمكن الإشارة إلى أهم الاتجاهات التى تشملها وهى:

- حساب سعر الخدمة التعليمية، ومكوناتها بطريقة أكثر شمولا وسهولة. وكانت معادلة موشى ١٩٩٥ من أحدث أدوات محاسبة التكاليف،ويفيد ذلك رجال الاستثمار والتنمية ممن يختارون التعليم ميدانا لاستثمار أموالهم.
- استحدثت بعض الدراسات مدخلا جديدا فى حساب تكلفة التعليم، وهو مدخل تكلفة النشاط التعليمى، إذ لم يكن من قبل فى ميدان البحث فى التعليم، وهذا يفيد فى معرفة سعر كل أداء تعليمى، وتلك خطوة هامة فى التجديد التعليمى القائم على القرار الذكى.
- أضافت بحوث تكلفة التعليم عنصرا لم تشر إليه البحوث القديمة وهو نفقات المعلم ١٩٩٤، حيث تبين أن المعلم يشارك فى الإنفاق على التعليم فى بعض البلدان (أمريكا)،وهو عنصر غير موجود فى مصر حاليا، حيث تتكفل الدولة بأغلب نفقات التعليم. وقد تتبع الباحث هذا العنصر فى بعض المدارس فى دراسة خاصة استهدفت تحديد ما يتحمله المعلمون من نفقات مهنية فى مدارس التعليم العام، وتوصلت الدراسة إلى أن حجم هذه الإسهامات يصل إلى قرابة خمس راتب المعلم فيما ينفقه على بنود تعليمية مهنية أو اجتماعية ترتبط بأدائه التعليمى [xxxiv].

- أكدت بحوث التكاليف على دراسة مكونات تكلفة التعليم من الإنفاق الحكومى ومن العائلة، ومن التكلفة غير المباشرة، وتلك نفسها المكونات التى تعمل بها بحوث تكلفة التعليم فى مصر حاليا.

ثالثا: أهمية بحوث تكلفة التعليم فى مصر:

إن البحث العلمى هو أحد الأهداف الرئيسة للجامعة، وهو أداة الربط بين الجامعة والمجتمع المحلى والإقليمى، ومن خلال البحث العلمى أصبح ينظر للجامعة كمجتمع ذى طبيعة علمية يهتم بالبحث عن الحقيقة الخالصة، وأن وظيفتها الأساسية التعليم والبحث وخدمة المجتمع[xxxv]، على أن نجاح البحث العلمى وجودته يرتبط بالإنفاق عليه، ومن ثم ترتبط إنتاجية البحث العلمى بمسائل التمويل، كما إنه كلما زادت إنتاجية البحوث العلمية زاد نصيبها من اهتمام الدولة[xxxvi].

وفى أمريكا تقف الجامعات العامة والخاصة جنبا إلى جنب وتحصل على التمويل بما يناسب مستوى الولاية من الدخل ومعدلات القيد بالجامعة،وتقوم هيئات قومية وخاصة بمتابعة وضمان الجودة، وتسعى كل جامعة إلى الحصول على الاعتراف بها لما ينعكس عليها من إقبال الطلاب والتبرعات والدعم الحكومى[xxxvii].

وفى ألمانيا بلغت نفقات البحث العلمى ٧٩ مليار مارك عام ١٩٩١ وتتحمل القطاعات الاقتصادية الجزء الأكبر من هذا المبلغ حيث تسهم بأكثر من ٤٨ مليار مارك، وبالتالى تسعى هذه القطاعات للاستفادة بهذه الأبحاث وتطبيقاتها[xxxviii]، ومن ثم يدعو البعض إلى التنسيق بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية لتمويل البحوث،وبما يضمن ذلك من ربط الأبحاث بالواقع بجانب تحقيق دخل إضافى للباحثين دون إرهاق لميزانية الدولة[xxxix].

وفى معظم الدول الإفريقية يدين البحث العلمى بجزء كبير من أنشطته لممولين أجانب، لا يمولون سوى الأبحاث التى تخدم مصالحهم،والتى ترتبط بالجوانب الفيزيائية والعضوية،ويهملون البحوث الاجتماعية التى يمكن أن تخدم التنمية بشكل مباشر أو غير مباشر[xl].

وعلى ذلك، فإن مصر تولى اهتماما خاصا بالبحث العلمى،وترى أنه من أهم وسائل تحقيق التنمية كما إنه استثمار حقيقى بمعنى الكلمة. ولهذا فإن وزارة التعليم العالى أوصت فى تقريرها بضرورة تشجيع المستثمرين المصريين والعرب على الاهتمام بمجال البحث العلمى من خلال تكوين شركات علمية وبحثية[xli]، وترتبط بحوث التكلفة التعليمية بكافة القضايا الاقتصادية والتربوية فى المجتمع، وبالتالى فإن كافة قطاعات المجتمع تستفيد من هذا النوع من البحوث التربوية،وهذا ما دعا إلى توصية وزارة التعليم العالى بشأن تشجيع المستثمرين على المشاركة

فى تمويل البحث العلمى فى مصر، بما يجعل هذه البحوث تتمشى مع احتياجات أصحاب الأعمال ويتم التلاحم بين قطاع الأعمال ومؤسسات البحث وبحوث التكلفة بالجامعات.

وفى ضوء العرض السابق حول بحوث التكلفة التعليمية وأهم الاتجاهات الحديثة فيها والصعوبات التى تواجهها، يمكن الإشارة إلى جوانب الأهمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية لبحوث التكلفة التعليمية فى مصر.

١- بحوث تكلفة التعليم وأهميتها الاقتصادية والاستراتيجية:

٢- بحوث تكلفة التعليم وأهميتها السياسية والوطنية:

٣- بحوث تكلفة التعليم وأهميتها الاجتماعية:

٤- بحوث التكلفة التعليمية وأهميتها التربوية :

رابعا: الصعوبات التى تواجه بحوث تكلفة التعليم فى مصر:

يواجه البحث العلمى فى مجال تكلفة التعليم معوقات متعددة تتطلب التصدى لها لإيجاد حلول جذرية بما يمكن البحث التربوى من مواصلة مسيرته بنجاح فى خدمة أهداف التنمية بغرض وضع التصور المناسب لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر فى ضوء الاتجاهات الحديثة، والمعوقات التى تواجه البحث العلمى فى هذا المجال، والبحث الحالى يلجأ إلى مناقشة بعض هذه المعوقات فى دراسة نظرية للتعرف على هذه المعوقات ومدى تأثيرها، وهى معوقات خاصة بالباحثين وأخرى خاصة بمؤسسات البحث العلمى التربوى،وثالثة خاصة بطبيعة بحوث تكلفة التعليم، ولعل هذه الصعوبات ترجع إلى بيئة ومناخ البحث العلمى فى مصر وإلى آليات وأساليب البحث ومنهجياته.

ويحدد حجى (١٩٩٨) أزمة البحث التربوى فى مصر فى أزمتى الطلب والآليات، حيث يعانى البحث التربوى من عدم الرغبة فيه ممن حوله، فلا متقبل ولا مستجيب ولا مستفيد، بل إن هناك حاجة لبحوث معينة للحصول على دليل علمى لتبرير قرار معين يتخذ وينفذ مهما تكن مصداقيته، والبحث التربوى اليوم أصبح أداة لإضفاء روح الشرعية على القرار التربوى،وتفادى المسئولية فى اتخاذ القرار أو أصبح أداة لكسب الفخر أو الظهور. كما يواجه البحث التربوى أزمة عدم الالتزام بالمنهج العلمى فى البحث بكل ما يقتضيه من موضوعية ودقة ومصداقية[xliii].

ويضيف تقرير وزارة التعليم العالى والبحث العلمى حول ملامح سياسة البحث العلمى فى مصر فى سبتمبر ١٩٩٧- يضيف التقرير- عدة سلبيات يلزم العمل للتغلب عليها منها[xliiii]:

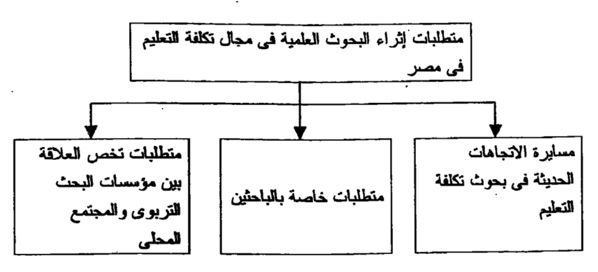
١- فى الإدارة: عدم مواكبة الجهاز الإدارى للأداء الدقيق اللازم للبحث العلمى.
٢- فى التمويل: زيادة تكلفة البحث العلمى، لكن عائدها مضمون.
٣- فى التشريع: يحتاج البحث العلمى إلى تشريعات تنظم دخول التكنولوجيا الأجنبية وتضمن حق التأليف وتحمى الملكية الفكرية.
٤- الافتقار إلى سهولة جمع المعلومات وعدم التواصل مراكز البحث العلمى المناظرة فى الداخل والخارج.
٥- اتجاه كثير من مراكز البحث العلمى إلى العمل الأكاديمى أكثر من تركيزها على التطوير والتنمية الشاملة فى المجتمع، مع القصور فى مواجهة التحديات التى تواجه المجتمع.
٦- لم تستطع حتى الآن مراكز البحث العلمى أن تقنع المؤسسات الاستثمارية بالاستعانة بأبحاثها ودراساتها فى المشروعات التى تقوم بها، ولا أن تقنعها بتمويل الأنشطة المختلفة بهذه المراكز، والتى ترجع عوائدها بالدرجة الأولى على هذه المؤسسات بجانب تطوير البحث العلمى ذاته من خلالها.

وتنطبق بعض هذه الصعوبات على العمل فى بحوث تكلفة التعليم فى مصر، وتواجه الباحثين فيها صعوبات عجز المعلومات والتمويل وإدارة الإجراءات وعدم تعاون مراكز البحث العلمى،وابتعادها عن حاجات المؤسسات الاستثمارية فى السوق المحلية والدولية،والأمر يتطلب تعاون الباحثين وجهات البحث فى التغلب على هذه الصعوبات، وبجانب الإشارات السابقة للصعوبات التى تواجه البحث العلمى والتربوى بصفة عامة، يضيف الكاتب الصعوبات التالية التى تواجه بحوث تكلفة التعليم بصفة خاصة.

١- الخلط بين المصطلحات:
٢- اختيار المنهجية الملائمة للبحث:
٣- تعدد أساليب بحوث تكلفة التعليم مع عدم الاهتمام بتبويبها:
٤- ضعف الخلفية الفكرية للباحث:
٥- غياب التخطيط العلمى لبحوث تكلفة التعليم فى مصر:
٦- قلة اهتمام المؤسسات البحثية ببحوث تكلفة التعليم فى مصر:
٧- قلة البحوث الجماعية:
٨- صعوبة إدماج المعلمين ورجال التعليم ورجال الاستثمار فى العملية البحثية:

خامسا: متطلبات إثراء البحوث العلمية
فى مجال تكلفة التعليم فى مصر "توصية بحثية"

إن إثراء البحوث العلمية فى مجال تكلفة التعليم فى مصر، كى تواكب القضايا العالمية المعاصرة وتستوعب مشكلات المجتمع المحلى ونساير السياسة التعليمية المرسومة يتوقف على مدى الاستعداد لإحداث تغييرات فكرية وفنية فى تقنية البحث التربوى،وعلى مدى توفير بعض المتطلبات اللازمة لتحقيق هذا الثراء الفكرى والفنى والذى يتلخص فى تحسين جودة البحوث فى مجال تكلفة التعليم،ويوضح النموذج التالى هذه المتطلبات،ويتلوه شرح موجز.



١- مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم:

لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر أهداف تربوية واقتصادية ومجتمعية تزيد من أهمية توفير ما يلزم لتحقيق هذه الأهداف، وقد تعرض البحث الحالى لأهم الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم فى مصر والعالم،وتعد مسايرة هذه الاتجاهات خطوة ضرورية للنهوض ببحوث هذا المجال فى مصر،وباستعراض ما توصلت إليه الاتجاهات الحديثة، يمكن وضع الأولويات التالية لبحوث تكلفة التعليم فى مصر إثراء لهذه البحوث وتفعيلا لنتائجها فى خدمة المجتمع المصرى والعالمى.

أ- بحوث تكلفة التعليم وسياسة الخصخصة:

فى ضوء الاهتمام العالمى لبحوث تكلفة التعليم بقضية الخصخصة، يمكن الخروج ببعض التوجهات التى يلزم استثمارها لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر،ومنها:

- دراسة الجهات غير الحكومية التى يمكن أن تدعم التعليم فى الدولة.
- دراسة موقع التعليم الخاص من التعليم الحكومى على المستوى الكمى والنوعى.
- دراسة إمكانية مشاركة القطاع الخاص فى تقديم الخدمات التعليمية وأهم الأسس التربوية لهذه المشاركة.

ب- بحوث تكلفة التعليم وترشيد الإنفاق الحكومى:

في ضوء اتجاهات بحوث تكلفة التعليم فى مجال ترشيد الإنفاق الحكومى، يمكن الاستعانة بالتوجهات التالية فى إثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر:

- دراسة أثر اقتصاديات الحجم على تكلفة التعليم (خفض أعداد العاملين، زيادة أعداد التلاميذ، فكرة المدارس المجمعة).
- دراسة تحديد التكاليف المعيارية للأنشطة التعليمية المختلفة.
- دراسة الجدوى الاقتصادية لاستخدام الحاسب الآلى فى التعليم.
- دراسة استخدام تقنيات تربوية اقل تكلفة
- دراسة فكرة دعم التعليم عن طريق عقد مشاركة أو بونات تعليمية لمساعدة غير القادرين.
- دراسة مصادر أخرى لدعم الإنفاق الحكومى على التعليم.

جـ- بحوث تكلفة التعليم وتحقيق العدالة الاجتماعية:

يتجه التعليم فى مصر اليوم نحو الجماهيرية وخاصة التعليم الجامعى والعالى، وأصبح على بحوث تكلفة التعليم أن تتجه نحو تكاليف التعليم المقدم إلى الطبقات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة لمعرفة مدى إسهام الدولة فى تقديم الخدمات التعليمية تبعا للطبقة التى تتمتع بهذه الخدمات التعليمية.

وهنا يمكن لبحوث تكلفة التعليم أن تهتم بالمدارس فى المناطق الريفية والحضرية لمعرفة مدى السخاء فى تقديم الخدمات التعليمية والتأكد من تطبيق العدالة التعليمية، كما يمكن أن يكرر نفس الشئ بالنسبة للمدارس الدينية والعامة أو أية تصنيفات اجتماعية للمدارس إن وجدت.

د- بحوث تكلفة التعليم وتخطيط التعليم:

اهتمت الدراسات الأجنبية بدراسة التكلفة التعليمية لأغراض تخطيطية، والمقارنة بين عدة بدائل تعليمية حسب ما تتكلف وما يترتب عليها من أثر فى زيادة العوائد المهنية لدى الخريج، ويمكن أن تفيد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من واحد أو أكثر من التوجهات التالية:

- الدراسة المحاسبية لعدة بدائل تعليمية واختيار الأفضل منها.
- تقييم مشروع تعليمى مثل تجربة دمج الكليات أو تجربة مبارك كول لتطوير التعليم الفنى.
- دراسة عوامل زيادة إنتاجية التعليم وتحسينه.
- اقتراح نموذج معين للتكاليف التعليمية يضمن زيادة عوائد التعليم وفعاليته.
- التعرف على مواطن الهدر فى التعليم.
- تحليل تكاليف التربية لمرحلة عمرية معينة مثل مرحلة الطفولة.
- تتبع عوامل زيادة تكلفة التعليم وسد منابعها.

هـ- بحوث تكلفة التعليم وزيادة إنتاجية التعليم:

اهتمت بحوث تكلفة التعليم بدراسة القضايا التعليمية المرتبطة بتحقيق أكبر معدل لإنتاجية التعليم، حيث تعرضت للربط بين تكلفة التعليم وكل من محتوى التعليم وحاجات سوق العمل والهدر المدرسى،ويمكن أن تفيد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من توجهات مثل:

- تطور التكاليف التعليمية وضبطها.
- الربط بين كلفة التعليم وعوائده الفردية والاجتماعية.
- أثر بعض القوانين فى تطوير التعليم وتحسينه.
- المفاضلة بين عدة بدائل تعليمية.
- دراسة كلفة بعض التجديدات التربوية التى تحقق إنتاجية أكبر.

و- بحوث تكاليف التعليم وسياسة تمويل التعليم:

تعد دراسة سياسة تمويل التعليم واحدة من التوجهات البارزة لبحوث تكلفة التعليم فى العالم، حيث تدرس الموارد المالية المخصصة للتعليم ومصادر التمويل ونسبة إسهام كل مصدر منها، حيث اهتمت بعض الدراسات بالقروض والمنح بجانب التمويل الحكومى، ويمكن أن تفيد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من توجهات مثل:

- تحديد أهم مصادر الإنفاق غير الحكومى على التعليم فى مصر.
- تحليل العوامل المؤثرة فى تمويل التعليم فى مصر.
- وضع خطة تمويل مقترحة لتوزيع الميزانية بشكل ملائم على المراحل التعليمية.
- وضع الحدود المناسبة للأخذ بسياسة مجانية التعليم.

ز- بحوث محاسبة التكاليف التعليمية:

تزداد يوما بعد يوم أهمية محاسبة التكاليف التعليمية، حيث يدرس الباحث مكونات التكلفة التعليمية، فى محاولة للسيطرة عليها وضبطها، ويمكن أن تفيد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من توجهات مثل:

- حساب سعر الخدمة التعليمية
- استخدام أدوات ومداخل أخرى لحساب التكلفة التعليمية مثل مدخل النشاط التعليمى – مدخل الساعة التعليمية– المخزون التربوى.
- تقدير التكاليف التعليمية لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية مثل المعلم– المدرسة– الدولة – الفرد... الخ.

ويضاف إلى هذه التوجهات عوامل مرتبطة بمنهجية البحث فى التكاليف التعليمية، والتى تتطلب معها وضع أولويات للبحث وتكوين المدارس البحثية والاهتمام بالنظرة النقدية للأدبيات التربوية،والاهتمام بالبحوث المستقبلية ووضع الخطط البحثية السنوية التى تضمن توفر هذه المتطلبات.

وهكذا قدمت الدراسة الحالية تصورا بحثيا لبعض الاتجاهات الحديثة التى يمكن استغلالها فى إثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر، وفى الصفحات التالية محاولة لإثراء هذه البحوث من خلال تنمية الباحثين وتنمية العلاقة بين مؤسسات البحث والمجتمع المحلى.

٢- متطلبات خاصة بالباحثين:

تتطلب مهنة البحث التربوى مواصفات خاصة لدى الباحث أصبح توافرها ضرورى لإثراء البحث التربوى بصفة عامة وبحوث تكلفة التعليم بصفة خاصة، وتتحدد هذه المتطلبات فى:

١- الاهتمام بالاختيار وإعداد الباحثين إعدادا علميا وأكاديميا متخصصا فى المجال وذلك بتوجيه الباحثين نحو الإطلاع على المراجع والأدبيات الضرورية للبحث فى ميدان التكاليف التعليمية فى مجالات الاقتصاد والسياسة والاجتماع والتربية وعلم النفس.

٢- التدريب على مهارات البحث التربوى فى مجال التكاليف التعليمية، من خلال ورش عمل وفرق بحثية تضم كوادر بحثية متنوعة.

٣- التأكد من توفر بعض الخصائص والمواصفات الشخصية لدى الباحث، ومن أهمها الأمانة والثقة بالنفس والموضوعية والصدق، والمرونة فى التفكير وتقبل الرأى الآخر، ودقة الملاحظة والابتكارية، هذا بجانب بعد معلوماتى يتضمن بالضرورة إتقان مناهج البحث التربوى وتصميماته، والتمكن من استخدام اللغة العربية ولغة أجنبية والقدرة على فهم المعلومات الإحصائية واستخدامها والقدرة على استخدام الحاسب الآلى والانترنيت.

والأمر قد يكون فى حاجة لفحص هذه المتطلبات،ومدى تقدير بعض الباحثين لها فى دراسة ميدانية، إلا أن النظرة الفاحصة تبين أن معظم نتائج البحوث الميدانية لم تغير كثيرا من التصورات النظرية التى سبقت الدراسة الميدانية، بل تأتى النتائج بين ثنايا الدراسة النظرية.

٤- التخلص من النظرة الفوقية للباحثين والمسئولين عن البحث التربوى تجاه القائمين على العملية التعليمية،وذلك حتى يخاطبهم البحث التربوى،ويحثهم على المشاركة فى البحوث، ويلاحظ هذا التوجه بين المعلمين والعاملين فى ميدان التربية والتعليم فى كثير من بلدان العالم، حيث نجد أن كثيرا من بحوث تكاليف التعليم التى تنشرها مجلات علمية معروفة تمت بأيدى بعض المعلمين ونظار المدارس وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية.

٣- متطلبات خاصة بمؤسسات البحث التربوى والمجتمع الدولى:

يحتاج البحث فى مجال تكلفة التعليم تهيئة بعض الظروف فى المؤسسات البحثية والمجتمع المحلى، ولإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر من هذا الجانب، يرى الباحث ضرورة توفير ما يلى:

أ – وجود سياسة محددة للبحث التربوى:

تقوم بحوث تكلفة التعليم على أسس تربوية واقتصادية وسياسية، ولهذا فإن قيام هذه البحوث بشكل عشوائى ليس من شأنه سوى التوصل إلى نتائج غير مترابطة ومتناقضة أحيانا، وذلك أن التخطيط الجيد للعمل التربوى ضرورى للتغلب على المشكلات التى قد تواجه العمل،حيث تكون المشكلات هنا محسوبة ومتوقعة.

وتشير الدراسات التربوية إلى أن غالبية مؤسسات البحث التربوى فى مصر من الكليات الجامعية ومراكز البحوث لا ترتكز على سياسة وخطة محدودة للبحوث التربوية لديها، وقد أكدت على ذلك دراسات عديدة منها دراسة عنتر لطفى (١٩٩٥) حول معوقات البحث العلمى بالجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس[xliv]. كما أن التخطيط الجيد للبحث العلمى يتضمن تحديد أولويات العمل التى تناسب الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة. وقد أكد على ذلك محمد عثمان خضر (١٩٨٩) فى دراسة حول

البحث العلمى فى الأقطار العربية استهدفت تحديد أهم المشكلات التى تواجه البحوث العلمية فى البلاد العربية، وتوصلت إلى أن غياب سياسة البحث العلمى وضبابية الأهداف وضعف العلاقة العضوية بين مؤسسات البحث العلمى وجهات المجتمع المحلى من أخطر المشكلات التى تواجه البحوث فى البلاد العربية(xlv).

وعلى ذلك فإن مؤسسات البحث التربوى فى مصر مطالبة بتحديد سياسة واضحة المعالم يتضح من خلالها موقع بحوث تكلفة التعليم، والاستراتيجية التى ترمى إلى تحقيقها هذه البحوث،وإضفاء الجو الذى يساعد على البحث والدراسة والتصدى للمشكلات التى تواجه المجتمع المحلى.

ب- تهيئة المناخ البحثى الملائم:

يتفرغ عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات ومراكز البحوث بغرض البحث العلمى، وبرغم ذلك نجد أن إنتاجهم العلمى أقل بكثير مما ينبغى أن يكون عليه لا بسبب انشغالهم بل بسبب عدم تهيئة المناخ البحثى الملائم،وإن اتجه بعض الباحثين الجادين لدراسة قضايا معينة فإنهم يكونون مدفوعين بحماس شخصى لا بحركة علمية منهجية يتبناها كل منهم، وبالتالى تحدث هجرة بعض مجالات البحث والإقبال الزائد على مجالات أخرى، وتتطلب بحوث تكلفة التعليم تهيئة البيئة الملائمة، وقد يتطلب ذلك بدوره ما يلى:

١- عقد المؤتمرات والندوات العلمية حول موضوع تكلفة التعليم وتبادل الآراء ووجهات النظر حول هذا النوع من البحوث وكيفية إثرائها.
٢- إصدار مجلات متخصصة لهذا النوع من البحوث لتقديم ونشر البحوث المرتبطة بهذا المجال والتعرف على أبحاث الآخرين.
٣- إتاحة الحرية الأكاديمية للطلاب والمشرفين الراغبين فى البحث فى هذا المجال.
٤- تولية المتخصصين مهمة الإشراف على بحوث تكلفة التعليم وقيادة المراكز البحثية المتخصصة فى هذا المجال.
٥- إنشاء مراكز بحثية تهتم بهذا النوع من البحوث.
٦- الاهتمام بالرؤى المستقبلية فى التخطيط لبحوث تكلفة التعلم.
٧- توفير المعلومات والمصادر اللازمة للباحثين فى مجال تكلفة التعليم.
٨- توفير إمكانات الاتصال بشبكات المعلومات العالمية للإطلاع على أحدث البحوث فى المجال.
٩- توفير فرص الحوار والمناقشة بين الباحثين وصانعى القرار فى البيئة المحلية بما يربط موضوعات البحوث المدروسة والقضايا الهامة ذات الأولوية.
١٠- توجيه الاهتمام بترجمة المراجع والأبحاث الأجنبية فى مجال تكلفة التعليم ووضعها فى مشروعات علمية مفيدة للمجتمع المحلى.
١١- توجيه بحوث تكلفة التعليم إلى القضايا والمشكلات المالية والإدارية التى تواجه المجتمع المحلى.

١٢- تيسير لغة البحث العلمى فى كتابة توصيات البحث لتلائم قدرات المهتمين فى المجتمع المحلى ولإمكان استثمار بحوث تكلفة التعليم فى تحقيق تنمية حقيقية للمجتمع المحلى.

جـ- ربط البحوث التربوية بحركة المجتمع المحلى:

يحتاج بعض المتخصصين قاعدة عقلانية للتغيير التربوى تقوم على نتائج بعض البحوث التربوية المباشرة. ذلك أن الهدف من البحث التربوى ليس فقط تحسين التربية باستحداث ونشر المعرفة التربوية، بل هو "تنوير الجمهور ببدائل تربوية جديدة فى شروط وظروف اجتماعية وسياسية جديدة أيضا"[(xlvi)].

إن الإيمان بأن البحث التربوى يجب أن يرتبط بصنع القرار وحركة المجتمع والسياسة التعليمية يقوم على قدرة البحث التربوى على اكتشاف الحقائق الموضوعية التى يمكن تحويلها إلى استراتيجيات تربوية تتحول بدورها إلى نماذج للتدريس والإدارة التعليمية،ونماذج لتقييم نواتج التعليم، أى قدرة البحث التربوى على خدمة الوسط التربوى ومهنة التعليم.

ويتطلب ربط البحث التربوى بحركة المجتمع المحلى فيما يتعلق بميدان التكاليف التعليمية ما يلى:

١- الاهتمام بالممارسات الميدانية للعاملين فى ميدان التربية والتعليم وجعلها محورا لاهتمامات البحوث التربوية فى مجال التكاليف التعليمية.
٢- خلق فرص التفاعل بين الباحثين والممارسات التربوية الميدانية حتى تأتى مشكلات بحوث تكلفة التعليم أكثر ارتباطا بالواقع.
٣- النظر فى الأخذ ببعض التيسيرات الإدارية والتنظيمية التى تمنع المعلمين من إجراء وتطبيق نتائج بحوث تكلفة التعليم.
٤- النهوض بمستوى المعلمين بما يمكنهم من قراءة البحوث التربوية والتعامل معها والإفادة منها، وقد يكون ذلك من خلال دورات تدريبية للمعلمين حول "البحوث التربوية، إعدادها والإفادة منها.
٥- تقديم توصيات بحثية بلغة مبسطة واضحة تيسر عملية تطبيق النتائج التى جاء بها البحث،ولا ينصح باستخدام المصطلحات والمفردات غير المألوفة لدى المعلمين والإداريين دون التأثير على المحتوى العلمى المراد توضيحه.

٦- عقد ندوات مفتوحة بين الباحثين فى ميدان تكلفة التعليم والجمهور فى المجتمع المحلى للإفادة من نتائج بحوثهم فى توجيه عمليات التربية والتعليم خارج المدرسة والانطلاق من ممارساتهم وإشكالياتهم لإثراء هذه البحوث.

٧- إتاحة الفرصة للعاملين فى ميدان التربية والتعليم لحضور جلسات مناقشة الخطط التربوية المقترحة للبحوث العلمية بكليات التربية أو مراكز البحوث القريبة منهم تقريبا لآراء ووجهات النظر بين الفريقين.

مراجع وهوامش البحث:

(i) محمد عزت عبد الموجود، "من قضايا التنمية"، مستقبل التربية العربية، المجلد (١)، ع١ يناير ١٩٩٥، ص٦٤.

(٢)George Pascharopoul Ous & Mauree Woodhall, Education for Development, An Analysis of Investment Choices, New York: Oxford University, Press, 1989, pp. (15-20)

(iii) حامد عمار، التنمية البشرية فى الوطن العربى، القاهرة: سينا للنشر، ١٩٩٢، ص١٦٤

(iv) سوليداد بيريز وعبد الجليل عكارى، البحث التربوى فى أمريكا اللاتينية: المكان وتأثيره، ترجمة مجدى مهدى على، مستقبليات(١١١)، المجلد (٢٩)، العدد (٣)، جنيف: مكتب التربية الدولى، ١٩٩٩، ص٣٩٥.

(v) محمد أمين المفتى، اتجاهات بحوث المناهج بمصر (١٩٤٥-١٩٨٧) ومجالاتها المستقبلية، مؤتمر البحث التربوى، الواقع والمستقبل، المجلد الأول، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٩، ص٢٧٠.

(vi) إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الراضى إبراهيم محمد، دراسة مسحية تقويمية لرسائل تعليم الكبار، دراسات تربوية، مجلد (٨)، الجزء (٥٨)، ١٩٩٣، ص٣٢.

(vii) محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها،ط٢، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢، ص ٣٢٧.

(viii) محمد محمد الجزار، محاسبة التكاليف، القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٩٣،ص٢٠

(ix) عبد الحى مرعى، فى محاسبة التكاليف لأغراض التخطيط والرقابة، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٩٣، ص٥.

(x) محمد توفيق بلبع، محاسبة التكاليف، القاهرة: مكتبة الشباب، ١٩٩٢، ص٤٥.

(xi)Elchanan Cohn & Terry G. Geske, Economics of Education, 3rd Edition, New York: Pergaman Press, 1990, p. 73.

(xii)Charles R. Horngren, George Foster and Srikant M. Dater, Cost Accounting: A Managerial Emphasis, 8th Edition, New York: Prentice-Hall International, Inc., 1993, p. 26.

(xiii)M. Woodhall, Cost- Benefit Analysis, New York: Pergaman Press, 1991.

(xiv) على صالح جوهر، كلفة التعليم للطالب بالمؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثانى، ١٩٩٠، ص٢٠٧.

(xv)J. Hallak, The Analysis of Educational Costs and Expenditure, UNESCO: International Institute for Educational Planning, 1991, p. 16.

(xvi) على حبيش، العولمة والبحث العلمى: كتاب الأهرام الاقتصادى، قليوب: مطابع الأهرام، ١٩٩٧، ص٩.

(xvii) عبد الحى مرعى، مرجع سابق، ص ٣٢.

(xviii) على عبد العليم عبد الحميد، الأسس النظرية لمحاسبة التكاليف، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٠، ص ص ٩٤-١٢٢.

(xix) Elchanan Cohn & Terry G. Geske, Op. Cit., p. 34.

(xx) George Pasacharopoules, Returns to Education, Washington: The World Bank, 1989, p. 75.

(xxi)محمد محروس إسماعيل، مرجع سابق، ص ١١٥.

(xxii)Austin D. Swanson, Cost-Effectiveness Measures in Education, New York: The Macmillan Com., 1990, p. 454.

(xxiii)Washington Operations Research Council, Cost-Effectiveness Analysis: New Approaches in Decision Making. New York: Fredriek A. Prayer Publishers, 1992, p. 44.

(xxiv) حنان إسماعيل أحمد، "دراسة تحليلية للعلاقة بين الكلفة والكفاية الداخلية فى المعاهد الفنية الصناعية التابعة للمؤسسات الإنتاجية: دراسة حالة"، رسالة دكتوراه، قدمت إلى كلية البنات- جامعة عين شمس، ١٩٩٤، ص١١٥.

(xxv) هادية محمد رشاد أبو كليلة، "التعليم الجامعى فى مصر: الكلفة.. الفعالية.. الكفاية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٣٠)، يناير ١٩٩٦، ص١٥٤.

(xxvi)David Middleton Roper, Alabama Public School Expenditures As Correlates of Student Academic Achievement, D.A.I. (A), Vol. 57, No. 6, 1998, p. 368.

(xxvii) محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠، ص١٨٦.

(xxviii)Australia, Department of Education, Op. Cit., pp. 1-4.

(xxix) أحمد إسماعيل حجى، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص١٦٣.

(xxx) كمال خليفة أبو اليزيد، الرقابة على عناصر التكاليف، الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، ص٦.

(xxxi) حامد عمار، "من همومنا الثقافية"،مرجع سابق، ص ٨٤.

(xxxii)Yin Cheong Cheng, Op. Cit., pp. 29-39.

(xxxiii) غادة عبد القادر قضيب البنا، مرجع سابق، ص ص ٥٦-٥٨.

(xxxiv) خلف محمد البحيرى، النفقات المهنية للمعلمين بمدارس التعليم العام، المجلة التربوية، العدد (١٥)، كلية التربية بسوهاج، ٢٠٠٠، ص١٥٥.

(xxxv)Ebifania R. and Castro Responso, The University in the Developing Philippines N. Y., Asla Publishing House Inc., 1991, p. 47.

(xxxvi) ضياء الدين زاهر، تقويم أداء الأستاذ الجامعى: الأداء البحثى كنموذج، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الثالث، ١٩٩٥، ص٩٥.

(xxxvii)Debra E. Blum, Public Policy, Journal of Higher Education, Vol. 38, No. 25, 1992, N.Y., pp. 19-20.

(xxxviii)Charles T. Clotfelter, Economic Challenges in Higher Education, Chicago: The University of Chicago, 1991, p. 301.

(xxxix) خلف محمد البحيرى، أحمد حسين الصغير، تصور مقترح لسياسة تمويل جديدة للدراسات العليا التربوية، المؤتمر الثالث لكلية التربية بطنطا، ١٩٩٨، ص٢٢.

(xl) ت. ل. باليمونكو، التعليم العالى فى إفريقيا، مستقبليات، المجلد (٢١)، العدد (٣)، ١٩٩١، ص٤١٥.

(xli) جمهورية مصر العربية، وزير التعليم العالى، مرجع سابق، ص ١٤.

(xlii) أحمد إسماعيل حجى، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية،مرجع سابق، ص ٢٣٩.

(xliii) جمهورية مصر العربية، وزير التعليم العالى والبحث العلمى، ملامح رئيسية فى سياسة البحث العلمى، تقرير مقدم إلى مجلس الوزراء، سبتمبر ١٩٩٧.

(xliv) عنتر لطفى محمد، "معوقات البحث العلمى بالجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويره"، التربية المعاصرة، ع٣٦، إبريل ١٩٩٥، ص ١٢٥.

(xlv) محمد عثمان خضر، "البحث العلمى فى الأقطار العربية، المؤتمر الرابع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى"، الدراسات العليا والبحث العلمى، دمشق: وزارة التعليم العالى، ١٩٨٩، ص٤٣.

(xlvi) محمد عبد الظاهر الطيب، مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص ٣٢٣.

كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية
والقيم الموجهة بها فى دولة الكويت
(دراسة تحليلية وصفية)



إعداد د/ عبد الله عبد الرحمن الكندرى*

مقدمة:

إن اللغة – أساساً – تمثل مجموعة من المبادئ والقوانين، وكما ينقل مجاور عن تشيرى: إنها نظام عضوى تام "1 . وكما يقول ابن خلدون فى مقدمته "إن اللغة عبارة عن مجموعة من الملكات" 2 ، وهى بهذا المعنى أو ذاك تتكون من وحدات يمكن أن تصنف إلى مجموعات طبقا لمبادئ وقوانين يقصد بها توصيل المعانى . وكل لغة يتمثل فيها هذا النظام ، وتكون الوحدات فيها على النحو الآتى:

أ) كلمات. ب) جمل صغيرة. جـ) أصوات وحركات .

د) الوصل والفصل . هـ) مكملات الجمل .

إن اللغة تعتمد على مكان الكلمة فى الجملة، ومكان الجملة فى العبارة ، والعبارة فى الفقرة ، والفقرة فى الموضوع ، والمعلم النابه هو الذى يدرك أن اللغة لها وجودها الخاص بها ، وأنها تعيش فى ثقافة وتعيش بها ، وأنها تستخدم فى نقل الأفكار والمعانى التى تحملها.

ومن الصعوبات التى تواجه تعليم اللغة : عدم تلاؤم اللغة المقدمة – فى الكتب وغيرها – مع مستوى كل من السامع أو القارئ من حيث المعانى أو الأساليب والصور ، وكذلك الإغراق فى الصور الجمالية بصورة تبعد المتعلم عن الحقيقة التى تمثل صلب ما تقدمه اللغة المعروضة على التلميذ ، وهذا الإغراق قد يفسد المعنى ويؤثر على الفهم .

ولا يخفى على من يعمل فى حقل التعليم الدور الكبير الذى تنهض به اللغة العربية فى العملية التعليمية فى مختلف المباحث والتخصصات . فاللغة العربية – إضافة إلى كونها مبحثاً مستقلاً يدرسه كل طالب فى كل مرحلة من مراحل التعليم – تعد الوعاء الحاضن لبقية الدروس

---

* أستاذ مشارك – قسم المناهج – كلية التربية الأساسية

والمباحث . فما من علم إلا واللغة فى خدمته ، وتكون سلامتها وحسن استخدامها من عناصر نجاح تعليم ذلك المبحث .. هذا فى مجال العملية التعليمية ، أما فى مجال البناء الاجتماعى فاللغة – أى لغة – واحد من جذور الأمة الأساسية ، اللغة والتاريخ والدين . بل إن اللغة هى الأمة ، تقوى بقوتها وتضعف بضعفها ، ومازلنا نذكر وصية الحاكم الفرنسى لجيشه الزاحف إلى الجزائر (علموا لغتنا وانشروها حتى تحكم الجزائر ، فإذا حكمت لغتنا الجزائر ، فقد حكمناها ٣)

وقد جاء فيما أصدرته وحدة المناهج ١٩٩٣ م بوزارة التربية بالكويت حول الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية ما يلى :

١. اللغة أداة التفكير وصانعته .
٢. اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والفهم والاستماع .
٣. اللغة أداة الاتصال .
٤. اللغة أداة الارتباط العاطفى بين المتكلمين بها .
٥. اللغة أداة لتنمية الولاء للأرض التى عليها هذه اللغة .
٦. اللغة أداة يحقق بها الفرد اجتماعيته ومكانته فى المجتمع الذى يعيش فيه .
٧. اللغة أداة لإشباع حاجات المتعلم .
٨. اللغة أداة لتحقيق الاطمئنان النفسى .
٩. اللغة أداة لتكوين الإحساس بالجمال والاستمتاع به وتربية الذوق الجمالى لدى الفرد .
١٠. اللغة أداة التعليم والتعلم بجميع صوره .
١١. اللغة أداة للتماسك الاجتماعى والتقريب بين المستويات المختلفة .
١٢. اللغة أداة لتحقيق وحدة الأمة العربية .
١٣. اللغة أداة لتحقيق الترابط والتعاطف بين أبناء الوطن الواحد .
١٤. اللغة العربية أداة لتأكيد الولاء للعروبة .
١٥. اللغة أداة لربط المتعلم بكتاب الله تعالى وحديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم .
١٦. اللغة أداة لفهم التراث الإسلامى .

وقد تأكد ذلك فى الوثائق التربوية الآتية :

- وثيقة الأهداف العامة للتربية فى دولة الكويت ١٩٧٦ م.([١])
- وثيقة الأهداف المرحلية (الابتدائى – المتوسط – الثانوى) ١٩٨٣ م.([٢])
- وثيقة الأهداف العامة للمقررات الدراسية ١٩٨٤ م.([٣])
- وثيقة الأهداف العامة للتربية وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة للمناهج فى دول الخليج العربى – مكتب التربية لدول الخليج .([٤])
- وثيقة أهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام فى دول الخليج – مكتب التربية لدول الخليج .([٥])
- وثيقة أهداف وسياسات النظام التربوى – اللجنة التربوية – اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الاسلامية ١٩٩٩ م.([٦])

أهداف البحث :

يستهدف هذا البحث بصورة عامة التعرف على العلاقات التى تربط بين المحتوى العلمى لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (الطبعات المعممة) ، وبين القيم الموجهة التى تزخر بها وثائقنا التربوية ،والتى تعتبر الإطار العام لمفردات النظام التربوى القائم .

ويمكن تفصيل هذا الهدف العام إلى أهداف إجرائية مثل :

أولا : تعرف واقع العلاقة بين المحتوى العلمى للكتب المذكورة وبين المفاهيم التربوية بصورة خاصة .

ثانياً : تقييم هذه العلاقة بما يتيح للغة العربية أن تقوم بدورها المناط بها فى المدرسة الابتدائية .

([١]) وحدة المناهج والكتب الدراسية – وزارة التربية – دولة الكويت – ١٩٩٣ م.

(2)وحدة المناهج والكتب الدراسية – وزارة التربية – دولة الكويت – ١٩٩٣ م.

([3])وحدة المناهج والكتب الدراسية – وزارة التربية – دولة الكويت – ١٩٩٣ م.

(4)مكتب الربية العربى لدول الخليج – الكويت – بدون تاريخ .

([5])مكتب الربية العربى لدول الخليج – الكويت – بدون تاريخ .

([6])النظام التربوى ، اللجنة الاستشارية العليا – الديوان الأميرى – الكويت – ١٩٩٩ م.

ثالثاً : اشتقاق السمات العامة المطلوبة لصياغة منهج يحقق التكامل للمتعلم فى ظل الأهداف العامة للتربية فى الكويت .

وبصورة أكثر تحديداً فإن الباحث يهدف من خلال هذا البحث إلى معرفة مدى صلاحية هذه الكتب الدراسية وفق القيم الأخلاقية المرغوب توافرها فى سلوك المتعلم .

أهمية البحث :

تقف اللغة العربية على رأس المواد الدراسية التى عنيت بها لجان التأليف وربطت بينها وبين التربية الإسلامية ، وبها نطق الحديث الشريف ، بل إن ما ورثناه من دراسات فى فروع اللغة العربية المختلفة من نحو وصرف وبلاغة وغيرها ما وضعت أصلا إلا لخدمة الحنيفية السمحاء .

من هنا كان اهتمام التربويين بتوجيه مؤلفى الكتب وواضعى المحتوى العلمى أن يكون هناك ربط بين الفروع المختلفة للغة العربية بالتربية الإسلامية ، وأن تبرز هذه العلاقة ، وخاصة فيما استحدث من كتب وطورت من مناهج .

ونظرا لأن الواقع الذى تعيشه مفردات النظام التربوى فيما يتعلق بتخطيط المناهج وتأليف الكتب المدرسية ، وطرائق التدريس ، واستخدام التقنيات التربوية ، وتحديد الأنشطة المصاحبة للمناهج بصورة شاملة ، ونظراً لأهمية كل هذه المفردات فى بناء وصياغة المحتوى العلمى بالصورة المناسبة ، فإن الباحث يحاول أن يضع الملامح العامة لما ينبغى أن تكون عليه عملية بناء الكتب الدراسية بالمرحلة الابتدائية .

وتجدر الإشارة هنا إلى بعض الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية – كما وردت فى الصياغة الموحدة لأهداف المواد الدراسية التى أصدرها مكتب التربية العربى لدول الخليج (٧) – كى نرى إلى أى حد يحقق الواقع الحالى لكتب المرحلة الابتدائية هذه الأهداف ، ومن بين هذه الأهداف :

- تنمية الروابط الاجتماعية والعلاقات الإنسانية عند الطفل فى محيط أسرته .
- إكساب الطفل ما يناسبه من القيم العربية والإسلامية التى تحكم سلوكه فى علاقاته بالآخرين .

---

(٧) مرجع سابق.

- احترام العمل اليدوى الشريف ، والعامل الذى يأكل من عمل يده .
- مساعدته على قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف مباشرة فى صحة وسلامة وحسن أداء ، ويدرك ما فيه من معان سامية بما يناسب مستواه .
- تنمية عاطفة الولاء والحب للغته العربية بصفتها لغة القرآن الكريم .
- إكساب الحقائق والمعلومات المناسبة عن بعض مستويات الحضارة العربية الإسلامية التى تساعده على تكوين اتجاه نحو تقدير اللغة واحترام دورها الحضارى .

وواضح أن هذه الأهداف العامة وإن وردت فى إطار اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية تدخل فى نطاق التربية الإسلامية ولو أنها عولجت العلاج السليم – منهجاً وكتابةً وطريقة تدريس – لتحقق الهدف الذى ننشده من تكامل الخبرات بين اللغة العربية والتربية الإسلامية ، ولقدمنا التربية المتكاملة للتلميذ المسلم فى المجتمع المسلم.(٨)

من أجل هذا كله فإن الباحث يعود ليؤكد أهمية تعرضه لهذا البحث بالصورة الحالية ، باعتبار أن الالتزام بالأهداف العامة للتربية والالتزام بالأهداف الخاصة للمراحل الدراسية أحرى بالتطبيق .

مدخل إلى القيم والدراسات السابقة :

القيم " Values" يقصد بها الحكم الذى يصدره الإنسان على شىء ما ، مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التى وضعها المجتمع الذى يعيش فيه ، والذى يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك" (طعيمة ، ١٩٩٠) . والقيمة تكوين فرضى يستدل عليه من خلال التعبير اللفظى والسلوك الفردى والاجتماعى ، والقيمة تتضمن قانوناً أو مقياساً له شىء من المعنى تضع الأفعال وطرق السلوك وأهداف الأعمال على المستوى المقبول وغير المقبول ، أو المستحسن والمستهجن (نياب ، ١٩٨٠) .

والقيمة – أيضا – مفهوم ضمنى غالباً ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو أوجه التفضيل الذى يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعانى أو أوجه النشاط (زاهرن ، ١٩٨٤) . وفيما يتعلق بمفهوم " نسق القيم Values System فهو البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد ، وتمثل كل قيمة فى هذا النسق عنصراً من عناصره ، وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدى وظيفة معينة

---

(2)المدخل إلى المهارات التعليمية – محمد المأمون محمد على – الكويت – ٢٠٠١ – ص ٢٢٠ .

بالنسبة للفرد ، وقد ذكر أكثر من باحث أن هناك نسقاً للقيم الدينية ونسقاً للقيم الأخلاقية ، وغيرها تنتظم مجموعة من القيم تحقق الأهداف النهائية منها (خليفة ، ١٩٨٩) . هذا وقد صمم نفس الباحث السابق ، قوائم لأنواع من القيم ، أدرج فيها أنساقاً مختلفة ، وذكر من هذه القوائم ما يعد تصنيفا جديداً (عبدالله ، ٢٠٠٠) وكان منها :

القيم الذاتية : الإنجاز – المسئولية – القوة – الذكاء – الشجاعة .

القيم التقليدية : الاستقلال – الأخلاق – النجاح فى العمل – تقدير الحياة العائلية .

القيم العصرية : الصداقة – المجاراة – المنافسة – الرغبة فى معرفة المجهول – المخاطرة – الحرية – الغيرية – الكسب المادى – السلام العالمى .

القيم الترويحية : الإثارة – المرح – التعبير عن النفس .

القيم الجسمانية : الصحة – النشاط – الراحة .

القيم المركزية : القيم الجمالية – القيم السياسية – القيم الاقتصادية – القيم الاجتماعية .

القيم الدينية : الأمانة – التدين – التعقل – الصدق – الصلاح – المساواة .

وقد أكد الباحثون المعاصرون (عبدالباقى ، ١٩٨٥) أنه رغم أهمية موضوع القيم بأنواعها المختلفة ، فى مجال المناهج التربوية ، إلا أن دراسة القيم كانت قليلة ، ففى مدى عشرين عاماً منذ ١٩٦٥ حتى ١٩٨٥ – على سبيل المثال – لم تقدم سوى ست دراسات فى الوطن العربى ، ويذكر (طعيمة ، ١٩٩٠) أن موضوع القيم من أكثر البحوث استنفاذاً لجهود الباحثين ، ذلك أن من العسير تصنيف القيم تصنيفاً شاملاً يصلح لمختلف البحوث ، وتأتى دراسة (ذياب ، ١٩٨٠) لتؤكد أنه من المستحيل أن تكون تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم .

من جهة أخرى فقد اجتهد أحد الباحثين (المسلمانى ، ١٩٨٥) وقدم عرضا لعدد من القيم كانت على الصورة الآتية :

أولا : احترام الفرد وآدميته وحريته .

ثانيا : الوفاء واحترام الوالدين .

ثالثا : حماية المجتمع والمشاركة فى تنميته وتقدمه .

رابعا : الدعوة إلى الخير والنهى عن المنكر ومقاومته .

خامسا : سيادة القيم الدينية والروحية والخلقية بين الناس .

سادسا : احترام ثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده .

سابعا : الحث على الفضيلة ومقاومة الرذيلة .

ثامنا : البعد عن الخوف والرعب والقلق .

والباحث سوف يستعين بهذا التقسيم الأخير الذى يضم عدداً من القيم المرغوبة ومدى توافرها فى الكتب محل الدراسة .

منهج الدراسة :

ينتمى البحث إلى ميدان البحوث الوصفية القائم على التعرف على دلالات ومضامين النصوص الواردة وتحليلها فى الكتب موضوع الدراسة ، وفقاً لأسلوب الحصر الشامل للقيم الشائعة فيها ، ودرجة تمشيها مع المجتمع المسلم ، ومصدرها ، وفيما يلى بيانات العينة ، والطريقة المستخدمة وحدود البحث .

أ – العينة :

هى مجموعة كتب اللغة العربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية فى دولة الكويت ، وعددها (عشرة) والتى يبلغ مجموع صفحاتها (٨٦٥) صفحة ، وتضم فى مجموعها (١٦٤٥٢) كلمة .

ب – الطريقة المستخدمة :

النظر فى النصوص الواردة فى الكتب المراد دراستها وتحديد الكلمات الحاملة للقيم وتصنيفها وفق التبويب الذى اختاره الباحث .

ومن هنا فإن التبويب الذى سوف يضعه الباحث سيكون على الصورة التالية :

١. **ما نوع القيم :**
   - القيم الأخلاقية التى تشيع فى كتب المرحلة الابتدائية ؟
   - قيم إيجابية تحض عليها محتويات الكتب .
   - قيم مصاحبة توصى بها الكتب .
   - قيم سلبية .
٢. **ما مدى تمشى هذه القيم مع قيم المجتمع ؟**
   - تتمشى هذه القيم مع قيم المجتمع .
   - لا تتمشى هذه القيم مع قيم المجتمع .

- رأى آخر .

٣. مصدر القيم :

- ما مصدر القيم الشائعة فى الكتب ؛
- الدين – المجتمع – الفرد .
- رأى آخر .

٤. طريقة عرض القيم :

- ما الطريقة التى يتم بها عرض القيم ؟
- من خلال سرد المواقف والأحداث .
- من خلال الحوار بين الشخصيات .
- من خلال التعبير الصريح .
- رأى آخر .

٥. ما الموقف الذى اتخذه المؤلفون نحو القصص الواردة فى الكتب ؟

- تبدو فى القصص روح التأييد لهذه القيم .
- تبدو فى القصص روح المعارضة لهذه القيم .
- تخلو القصص من الإشارة إلى الموقف .
- رأى آخر .

جـ – حدود البحث :

اتجه الباحث إلى دراسة كتب المرحلة الابتدائية – آخر طبعة – أصدرتها وحدة المناهج بوزارة التربية ، وكانت تخص مادة اللغة العربية باعتبارها مناط الدراسة المطلوبة ، وكان عدد هذه الكتب كالتالى .

للصف الأول الابتدائى : كتابان .

للصف الثانى الابتدائى : كتابان .

للصف الثالث الابتدائى : ثلاثة كتب .

للصف الرابع الابتدائى : ثلاثة كتب .

وفضلا عن ذلك فهناك الوثائق التربوية ذات العلاقة التى أصدرتها وحدة المناهج بوزارة التربية ، ومكتب التربية العربى لدول الخليج .

المعالجات الإحصائية للبيانات ومناقشة النتائج :

وصف الكتب موضوع الدراسة :

يلاحظ أن النصوص الواردة فى الكتب محل الدراسة تحمل مزيجاً من التنوع فيما بين الحس الوطنى – كما سنرى لاحقا – والحس الدينى ، وترد النصوص فى هذا الإطار وكأنها تتشى بالملاحظات الآتية :

١) اللغة العربية منظومة كبرى ، لها أنظمتها المتعددة ([٩])، تؤدى كل منها وظيفة بالتعاون مع النظم الأخرى ، وبما أن عملية التأليف ليست عملية مفككة – وان بدت فى صورة معلومات وحقائق وقيم واتجاهات منفصلة حسب الموضوعات – بل هى سياق متجانس تعليمى ، يقدم للناشئة ، وهدفه النهائى : مصلحة المتعلم وتنميته . من هنا يلاحظ أن النصوص تقوم بدور التوظيف المكافئ للمعلومة بصدق وتمثل .

٢) اللغة فى المتعارف هى عبارة المتكلم عن مراده ، وهذه العبارة فعل لسانى ، فلابد أن تصير ملكة فى العضو الفاعل لها وهو اللسان ، وهو فى كل أمة بحسب اصطلاحاتهم وليس من السهل أن توضع لغة تتلقاها كل الأمم بالقبول ، بل لابد فيها من يستجيب لها ، ومن ينفر منها ، ومن هنا فإن صياغة النصوص تحتاج إلى مصفوفة من الأفكار المراد تغطيتها وأساليب ترجمتها إلى كلمات مع شرح الأداة المستخدمة لتفعيل هذا كله بما يحقق الأهداف المطلوبة ، ومن ثم فإن صياغة النصوص كما وردت تحقق المضاهاة التامة للأهداف .

٣) اللغة الأم – هى مطلق لسان ([١٠]) ، وشرطها أن يتمكن الإنسان من أن يعبر بها عن واعياته بطريقة لا واعية ، أى بطريقة كلية ، عفوية ، خلاقة . هذه المزايا الثلاث هى التى تحدد اللغة الأم ، لأنها تفجر الكلمات مباشرة ، من العقل والقلب معه ، طالما يشعر الإنسان بصورة التعبير عن فكرة عميقة أو قيمة سامية أو عاطفة نبيلة . من هنا فإن النصوص الواردة تحاول أن تطلق العقال الساكن فى نفس المتعلم بحشد أكبر عدد ممكن من الموضوعات اللصيقة به بإشاراتها ورموزها وكلماتها .. مدعمة بالصور من البيئة المحلية والعالمية حتى تحدث فى نفس المتعلم نوعا من عدم التعارض بين الدوائر الصغرى (المحلية) والدوائر الأخرى الكبرى (الإسلامية والعالمية) .

---

(٩) مشكلات تدريسية وتربوية ، عبدالله عبدالرحمن الكندى وآخرون – دار ذات السلاسل – الكويت – ٢٠٠١ م

(١٠)المرجع السابق .

وسيحاول الباحث عند استعراضه كلمات النصوص الواردة – وبعضها مفرق تـأتى فيه الكلمات مستقلة ومتجاورة دونما جامع يجمعها – وبعضها يدخل فى نص واضح مختصر – وفق ما هو وارد فى الكتب سالفة الذكر طبقا لما يلى :

الكتاب الأول :

العنوان : لغتى العربية للصف الأول الابتدائى – القسم الأول (١) ، الطبعة الثانية ١٤٢٠ هـ الموافق ١٩٩٩–٢٠٠٠ ، قام الباحث بمسح جميع صفحات ومحتوى الكتاب المذكور وكـانت على النحو التالى :

أولاَ :

عدد كلمات الدرس الأول :	٣١ كلمة
عدد كلمات الدرس الثانى :	٢٤ كلمة
عدد كلمات الدرس الثالث :	٣٠ كلمة
عدد كلمات الدرس الرابع :	٣٨ كلمة
عدد كلمات الدرس الخامس :	٨٢ كلمة
عدد كلمات الدرس السادس :	٦٢ كلمة
عدد كلمات تدريبات الوحدة الأولى :	٣٧ كلمة
عدد كلمات الدرس السابع :	٦٩ كلمة
عدد كلمات الدرس الثامن :	٦٢ كلمة
عدد كلمات الدرس التاسع :	٧١ كلمة
عدد كلمات الدرس العاشر :	٧٣ كلمة
عدد كلمات الدرس الحادى عشر :	٩٠ كلمة
عدد كلمات الدرس الثانى عشر :	٩١ كلمة
عدد كلمات الدرس الثالث عشر :	٦٨ كلمة
عدد كلمات تدريبات الوحدتين الثانية والثالثة :	٤٠ كلمة
المجموع الكلى للكلمات السابقة	٨٦٨ كلمة

ثانياَ :

الأناشيد : هناك نشيد فى صفحة ٥٤ تحت اسم (شمس الصباح) ، وهنـاك آخـر فـى صفحة ٧٦ تحت اسم (فى مسجد المدرسة) .

ثالثاً :

هناك آيات وسور من القرآن الكريم :

أ) سورة الإخلاص ، فى صفحة ٦٨ .

ب) آية رقم ٦٠ من سورة البقرة ، في صفحة ٩٠ .

رابعاً :

عدد صفحات الكتاب ١٣١ صفحة .

خامسا :

نماذج لكلمات تحمل قيما ذات تكرارات :

الكلمة	التكرار
لفظ الجلالة	٢٣
محمد رسول الله	٩
بسم الله	٣
الحمد لله	٦
مسجد	١٦
مسلم	٧
الصلاة	٣٢
الحب	٢٧
المساعدة	٣
الزرع	١٦

سادسا :

هناك كلمات ذات تكرار واحد وتحمل قيما مثل :

صدق – حرص – دافع – وعد – ستر – نحترم – نصر

القسم الثانى من الكتاب

أولا :

عدد كلمات القسم الأول (مراجعة): ٧١ كلمة

عدد كلمات الوحدة الرابعة (الرابع عشر) : ٦٤ كلمة

عدد كلمات الدرس االخامس عشر :	٦٢ كلمة
عدد كلمات الدرس السادس عشر :	٨٤ كلمة
عدد كلمات تدريبات على الوحدة (عامة) :	٥٠ كلمة
عدد كلمات الدرس االسابع عشر:	٦٧ كلمة
عدد كلمات الدرس الثامن عشر :	٧٧ كلمة
عدد كلمات تدريبات على الوحدة الخامسة :	٣٦ كلمة
عدد كلمات الدرس التاسع عشر :	٦٩ كلمة
عدد كلمات الدرس العشرين :	٧١ كلمة
عدد كلمات الدرس الحادى والعشرين :	٧٠ كلمة
عدد كلمات الدرس الثانى والعشرين :	١١٠ كلمة
عدد كلمات تدريبات على الوحدة السادسة :	٧٠ كلمة

ثانيا :

هناك نشيد فى صفحة ٦٤ تحت اسم (وطنى) ، وهناك نشيد آخر فى صفحة ٨٠ تحت اسم (الربيع) . وكل كلمات الأناشيد تحمل قيما سيأتى بيانها لاحقا ضمن المجموع الكلى للكلمات .

ثالثا:

عدد صفحات القسم الثانى ٩٥ صفحة .

رابعا:

نماذج لكلمات تحمل قيما ذات تكرارات :

الكلمة	التكرار
لفظ الجلالة	٢
محمد رسول الله	١
بسم الله	١
رزق الله	٢
الصلاة	٥
المسجد	٢
المسلم	٣

الوطن	١٤
الكويت	٥١
نظافة	٥
الحب	١٥

كتاب الصف الثانى : القسم الأول :

٢ ٢ ٢ ٢ ٢ م م م لألعاب اللغوية للصف الثانى الابتدائى – القسم الأول ، الطبعة الثانية ١٤١٩ هـ

الأولى – جمادى الآخرة – رجب – شعبا – رمضان

القسم الثانى من كتاب الصف الثانى :

أولا : المجموع الكلى لكلمات الكتاب ٤٠٦ كلمة ، وعدد صفحات الكتاب ٥٦ صفحة .

ثانيا : نما ج لكلمات تحمل قيما ات تكرارات .

لفظ الجلالة ٢ ، الكعبة ١ ، المسجد النبوى ١ ، الأقصى ١ ، الحب ١ ، إ شاء الله ، السلام عليكم ٢ .

كتاب الصف الثالث الابتدائى : القسم الأول :

العنوا : لغتى العربية – القسم الأول (الطبعة الأولى (المعممة) ١٤١٨ ــ الموافق ١٩٩٨ م.

بيانات عن المسح الذى تم :

عدد صفحات الكتاب : ٩٦ صفحة .

العدد الكلى لكلمات الكتاب : ٢٣٨٨ كلمة ، آيات من القرآ الكريم : من سورة البقرة الآيات ١٨٣–١٨٤ فى صفحة ٢٥ مع آية فى صفحة ٧٤ من سورة الزمر الآية ٩ ، آية ٤٩ من سورة القمر .

الأناشيد : نشيد فى صفحة ٣٢ تحت عنوا (خالق الكو)

نشيد فى صفحة ٥٢ تحت عنوا (النفط)

ونشيد فى صفحة ٧٢ تحت عنوا (العلم) . والأناشيد بكلماتها تحمل قيما سيأتى بيانها لاحقاً كما سبق .

نما ج من تكرارات وردت فى الكتاب :

لفظ الجلالة ٤٣ – كويت ١٠ – رمضا ٦ – وطنى ٣ – الصوم ٩ – الحب ٢ – نصيحة ٤ – الحج ٣ – طيب ٢ .

و ناك كلمات تحمل قيما مكررة مرة واحد فقط مثل :

شرير – قبيح – قذر – نظيف – عظيم – حر – الوفاء – الإخلاص – إسراف – ظلام – تخلف .

القسم الثانى من كتاب الصف الثالث :

الطبعة الأولى (المعممة) ١٤٢٠ ــ الموافق ٢٠٠٠ م.

المجموع الكلى لكلمات الكتاب ٢٥٠٠ كلمة .

نما ج من التكرارات :

لفظ الجلالة ١٥ – وطن ٧ – الحمد ٣ – الوضوء ٢ – المسجد ٣ – الكويت ١٤ – محمد رسول الله ٣ .

نما ج لكلمات تحمل قيما مكررة مرة واحدة :

شوال – رمضان – صالح – حسن – يحفظ – رزق – مؤمن – الحب .

الآيات من القرآن الكريم : آية من سورة البقرة رقم ٢ ، مذكورة فى صفحة ٦٠ .

الأناشيد : نشيد تحت عنوان (فى البحر) فى صفحة ١٠

ونشيد تحت عنوان (الوطن) فى صفحة ٤٢ وكلمات الأناشيد تحمل قيما ضمن المجموع الكلى للكلمات .

القسم الثالث من الكتاب تحت مسمى (التدريبات اللغوية) للصف الثالث الابتدائى :

الطبعة الأولى (المعممة) ١٤١٨ هـ الموافق ١٩٩٨ م.

المجموع الكلى لكلمات الكتاب ١٥٠٠ كلمة ، عدد صفحات الكتاب ٨٨ صفحة

- نماذج التكرارات

لفظ الجلالة ٣ – الكويت ٣ – الصوم ٧ – الحب ٣ – رمضان ٣ – مسجد ٣ – السلام عليكم ٢ – الصلاة ٢

- هناك كلمات مكررة مرة واحدة مثل :
- الوطن – رجب – شعبان

كتاب الصف الرابع الابتدائى : القسم الأول

الطبعة الأولى (المعممة) ١٤٢١ هـ الموافق ٢٠٠١ م.

العدد الكلى لكلمات الكتاب ٤٤١٨ كلمة ، عدد الصفحات ٩٨ صفحة

الأناشيد : نشيد تحت عنوان (عمل مفيد) فى صفحة ٣٨

ونشيد تحت عنوان (العلم والعلماء) فى صفحة ٦٠ ، وبها كلمات تحمل قيما كما سيرد لاحقا .

نماذج من التكرارات :

آية من سورة يس آية ٦٩ ، وآية من سورة الأحزاب ٤٠ ، آية من سورة النمل ١٦ ، وآية من سورة الإسراء ٢٣ ، وآية من سورة الصافات رقم ٦ .

حديث شريف : فى صفحة رقم ١٢ ، ١٩ ، ٢٥ .

نماذج التكرارات :

لفظ الجلالة ١٩ – الإسلام ٤ – الكويت ٥ – الكعبة ٣

كلمات مكررة تحمل قيما مرة واحدة :

صلاح الدين – المقدس – عائشة – ذو النورين – الدعاء – الصلاة – الرحمة – الوفاء – الحكمة – الحرية – الصدق – الفضيلة – الشجاعة – العدل – الايمان – الطواف – السعى – الصفا – المروة .

القسم الثانى من الكتاب : الطبعة الثانية ١٤٢١ هـ الموافق ٢٠٠١

العدد الكلى لكلمات الكتاب ١٩٦٩ كلمة ، عدد صفحات الكتاب ٨٠ صفحة .

الآيات والأحاديث :

آيات من سورة الغاشية من رقم ٨ حتى ٢٠ ، آية من سورة الذاريات رقم ١٩ ، آية من سورة الانفال رقم ٦٠ ، آية من سورة ابراهيم رقم ٧ ، وآية من سورة الشورى رقم ٣٨ ، وآية من سورة الحشر رقم ٩ .

الأناشيد : نشيد تحت عنوان (المال قوة) فى صفحة ١٢ ،

ونشيد تحت موضوع (بين الطفل والتفاحة) فى صفحة ٢٥ ، ٢٦

ونشيد تحت عنوان (عبدالله السالم) فى صفحة ٣٨

ونشيد تحت عنوان (شعب الكويت) فى صفحة ٥٦ ، والأناشيد تحمل قيما سيأتى بيانها ضمن التقويم القادم .

- نماذج من التكرارات :

لفظ الجلالة ٢٦ – الشريعة ٣ – الكويت ٤٧ .

كلمات مكررة مرة واحدة :

ليلة القدر – العمرة – الفقير – المسكين – الخير – عيد الفطر – عيد الأضحى – المؤذن – الشورى – الحج – الوطن – المسلم – نعمة – الخير – الطيبات .

القسم الثالث من كتاب الصف الرابع الابتدائى :

هذا القسم تحت عنوان (التدريبات اللغوية) للصف الرابع الابتدائى ، الطبعة الأولى المعممة ١٤١٩ هـ – الموافق ١٩٩٩ م.

العدد الكلى لكلمات الكتاب ١٠٨١ كلمة ، عدد الصفحات ٧٠ صفحة .

آيات من سورة الرحمن أرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ . مذكورة فى صفحة ٣٠

نماذج من التكرارات :

لفظ الجلالة ٨ – الكويت ٨ – الشورى ٢ – الشريعة ٤ – الحكماء ٢ – الوطن .

كلمات مكررة لمرة واحدة :

الحب – المؤمن – البار – الرسل – رمضان – المسجد .

موجز عن البيانات الإجمالية التى تمت من خلال القيام بالمسح المذكور سابقا :

أولا : العدد الإجمالى لكلمات الكتب المقررة فى المرحلة الابتدائية (١٦٤٥٢) كلمة .

ثانيا : العدد الإجمالى لصفحات الكتب المقررة فى المرحلة الابتدائية (٨٦٥) صفحة .

ثالثا : متوسط عدد الكلمات فى الصفحة الواحدة : ١٦٤٥٢/٨٦٥ = ١٩ كلمة تقريبا .

رابعا : عدد مواضع الآيات من القرآن الكريم فى جميع الكتب المقررة فى المرحلة الابتدائية (١٨ موضعا) موزعة على الكتب العشرة بنصيب ٨ر١ لكل كتاب .

خامسا : عدد مواضع الأحاديث الشريفة فى جميع الكتب المقررة فى المرحلة الابتدائية (٤) مواضع ، ولو وزعت على الكتب العشرة لبلغ نصيب كل كتاب (٤ر٠) فقط .

سادسا : عدد الأناشيد فى جميع الكتب المقررة فى المرحلة الابتدائية ، وهى لشاعر واحد فقط = (١٥) نشيداً ، بنسبة ٥ر١ نشيد لكل كتاب .

النظر فى النصوص الواردة وتحديد نوع القيم ومرجعيتها :

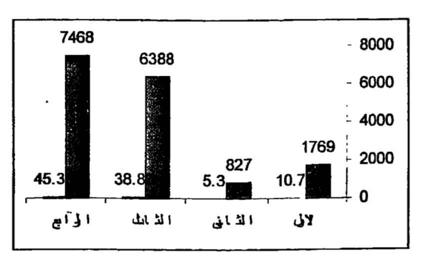
سبق للباحث أن وضع التبويب الذى سوف يصنف فى ضوئه نوع القيم الواردة فى النصوص ومدى تمشى هذه القيم مع قيم المجتمع ،ومرجعية هذه القيم ،واستشفاف موقف المؤلفين ومدى تحقيق هذه القيم لما ورد فى الوثائق التربوية السابق ذكرها . وسوف يتم عرض هذا وفق التوزيع الآتى :

أولا : التوزيع النسبى للكلمات المتضمنة فى الكتب المقررة على السنوات الأربع :

يبين جدول (١) التوزيع النسبى للكلمات المتضمنة فى كل كتاب من الكتب المقررة على السنوات الأربع :

المؤشرات / الكتب	العدد الكلى للكلمات (١٦٤٥٢)	
	العدد	النسبة المئوية
الكتاب الأول	١٧٦٩	٧٥ر١٠
الكتاب الثانى	٨٢٧	٣٠ر٥
الكتاب الثالث	٦٣٨٨	٨٣ر٣٨
الكتاب الرابع	٧٤٦٨	٣٩ر٤٥

ويكشف الجدول السابق عن تزايد عدد الكلمات من الكتاب المقرر على الصف الأول إلى الثـالث ثـم الرابع ، وتعتبر الكلمات المتضمنة فى الكتاب الثانى ضئيلة نسبيا عند مقارنتها بالكتب الأخرى ، و و أمر يدعو إلى التساؤل . وخاصة أ ذا الأمر لا يتمشى مع الدراسات السيكولوجية فى مجال النمو ، وبصفـة خاصة النمو المعرفى {انظر شكل (١) }



شكل (١) : التوزيع النسبى للكلمات المتضمنة فى الكتب المقررة على السنوات الأربع .

وبيبن جدول (٢) التوزيع النسبى لمجموع الكلمات فى كل جزء من الأجزاء المقررة علـى السنوات الأربع

الكتب والكلمات / القسم	الصف الأول (١٧٦٩)		الصف الثانى (٨٢٧)		الصف الثالث (٦٣٨٨)		الصف الرابع (ن = ٧٤٦٨)	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
الأول	٨٦٨	٤٤ر٨٠	٤٢١	٥٠ر٩١	٢٣٨٨	٣٧ر٣٨	٤٤١٨	٥٩ر١٦
الثانى	٩٠١	٤٥ر٧٦	٤٠٦	٤٩ر٩٠	٢٥٠٠	٣٩ر١٤	١٩٦٩	٢٦ر٣٧
الثالث(التدريبات)	–	–	–	–	١٥٠٠	٢٣ر٤٨	١٠٨١	١٤ر٤٨

وبنظرة رأسية نجد أن الكلمات تتزايد من القسم الأول إلى القسم الثانى على مستوى الصفيـن الأول والثالث ، وتتساوى تقريباً على مستوى الصف الثانى ، وتقل فى القسم الثانى عن القسم الأول فى الصف الرابع .. وهو أمر يدعونا إلى إعادة النظر فى مضمون الكتاب الثانى علـى مستوى الصف الرابع ، لتتساوى نسبته أو تزيد عن القسم الأول .

ويكشف الجدولان رقم (٣ ، ٤) عن الحركة صعوداً وهبوطاً فى الدروس المقـــررة علـــى الصف الأول الابتدائى (الجزأين الأول والثانى) .

جدول (٣) يبين الحركة صعوداً وهبوطاً فى الدروس المقررة على الصف الأول الابتدائى (القسم الأول)

المؤشرات الإحصائية / الدروس	المحتوى الكلى (ن =٨٦٨ كلمة)	
	عدد	النسبة المئوية
الأول	٣١	٥٧ر٣
الثانى	٢٤	٧٦ر٢
الثالث	٣٠	٤٦ر٣
الرابع	٣٨	٣٨ر٤
الخامس	٨٢	٤٥ر٩
السادس	٦٢	١٤ر٧
السابع	٦٩	٩٥ر٧
الثامن	٦٢	١٤ر٧
التاسع	٧١	١٨ر٨
العاشر	٧٣	٤١ر٨
الحادى عشر	٩٠	٣٧ر١٠
الثانى عشر	٩١	٤٨ر١٠
الثالث عشر	٦٨	٨٣ر٧
تدريبات على الوحدة الأولى	٣٧	٢٦ر٤
تدريبات على الوحدتين الثانية والثالثة	٤٠	٢٦ر٤
المجموع	٨٦٨	١٠٠

• المتوسط العام لعدد الكلمات فى الدرس الواحد : ٦٠ كلمة تقريبا .

جدول (٤) : يبين الحركة صعوداً وهبوطاً فى الدروس المقررة على الصف الأول الابتدائـــى (القسم الثانى)

المؤشرات الإحصائية / الدروس	المحتوى الكلى (ن = ٨٦٨ كلمة)	
	عدد	النسبة المئوية
المراجعة	٧١	٨٨ر٧
الرابع عشر	٦٤	١٠ر٧

– الخامس عشر	٦٢	٦ر٨٨
– السادس عشر	٨٤	٩ر٣٢
• تدريبات عامة	٥٠	٥ر٥٥
– السابع عشر	٦٧	٧ر٤٤
– الثامن عشر	٧٧	٨ر٥٥ ٠
• تدريبات	٣٦	٤ر٠
– التاسع عشر	٦٩	٧ر٦٦
– العشرون	٧١	٧ر٨٨
– الحادى والعشرون	٧٠	٧ر٧٧
– الثانى والعشرون	١١٠	١٢ر٢١
• تدريبات	٧٠	٧ر٧٧
المجموع	٩٠١	١٠٠

وكما هو واضح فإن المحتوى يتزايد كلما اقتربنا من نهاية الكتاب ، ففى الدرس الرابع عشر بلغ عـــدد الكلمـــات (٦٤ كلمة) ، ثم زاد فى الدرس السابع عشر إلى (٦٧) ، ثم (٧١) فى الدرس العشرين . . . وهكذا .

ولعل جدول (٥) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الأول الابتدائى .

المؤشرات الإحصائية / الموضوعات	محتوى القسم الأول (ن = ٨٦٨)		محتوى القسم الثانى (ن = ٩٠١)		محتوى القسم الثالث (ن = ١٧٦٩)	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
الأناشيد :النشيد الأول	٣٤	٣ر٩٢	٢٢	٢ر٤٤	٥٦	٣ر١٧
النشيد الثانى	٤٠	٤ر٦١	٢١	٢ر٣٣	٦١	٣ر٤٥
الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة :	١٢٣	١٤ر١٧	١٤	١ر٥٥	١٣٧	١ر٧٤
لفظ الجلالة	٢٣	٢ر٦٥	٢	٠ر٢٢	٢٥	١ر٤١
محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم	٩	١ر٤٠	١	٠ر١١	١٠	٠ر٥٧
بسم الله	٣	٠ر٣٥	١	٠ر١١	٤	٠ر٢٣
الحمد لله	٦	٠ر٦٩	–	–	٦	٠ر٣٥
مسجد	١٦	١ر٨٤	٢	٠ر٢٢	١٨	١ر٠٢

مسلم	٧	٠ر٨١	٣	٠ر٣٣	١٠	٠ر٥٧
الصلاة	٣٢	٣ر٦٩	٥	٠ر٥٥	٣٧	٢ر٠٦
الحب	٢٧	٣ر١١	–	–	٢٧	١ر٥٣
● الكلمات ذات الصلة بالدين (ذات الطابع الأخلاقى)	٢٦	٣ر٠	٨٦	٩ر٥٤	١١٢	٦ر٣٣
صدق	١	ر١٢	–	–	١	٠ر٠٦
حرص	١	ر١٢	–	–	١	٠ر٠٦
الدافع	١	ر١٢	–	–	١	٠ر٠٦
المساعدة	٣	ر٣٥	–	–	٣	٠ر١٧
الزرع	١٦	١ر٨٤	–	–	١٦	٠ر٩٠
الاحترام	١	ر١٢	–	–	١	٠ر٠٦
النصر	١	ر١٢	–	–	١	٠ر٠٦
الوعد	١	ر١٢	–	–	١	٠ر٠٦
الستر	١	ر١٢	–	–	١	٠ر٠٦
الوطن	–	–	١٤	١ر٥٥	١٤	٠ر٧٩
حرة	–	–	١	٠ر١١	١	٠ر٠٦
الحب	–	–	١٥	١ر٦٦	١٥	٠ر٨٥
النظافة	–	–	٥	٠ر٥٥	٥	٠ر٢٨
الكويت	–	–	٥١	٥ر٦٦	٥١	٢ر٨٨

وتكشف البيانات الواردة فى جدول (٥) عن الآتى :

١) وجود نشيدين يحويان (١١٧) كلمة ، بنسبة ٧ % تقريبا يحملان فى طياتهما قيما حياتيه معينه ، أهمها : التفاؤل ، وسيادة القيم الدينية التى تؤدى إلى الإحساس بالصفاء والصلة القوية بالله سبحانه وتعالى .

٢) توجد عدة كلمات تم تكرارها بشكل كبير ، جميعها ذات مرجعية دينية مباشرة ، مثل : لفظ الجلالة ، بسم الله ، الحمد لله ، مسجد ، مسلم ، الصلاة ، الحب ، ولعل هذه الكلمات تصب فى مجموعها فى إطار سيادة القيم الدينية والروحية .

٣) أما الكلمات ذات الصلة بالدين فكثيرة ،وكل منها يصب فى إطار قيمة معينة ذات طابع إيجابى ، فالكويت تم تكرارها إلى ما يزيد على (٥٠) مرة فى الصف الأول الابتدائى ، و لك من لأجل تنمية الإحساس بالمواطنة ، وكذلك كلمة " الوطن " التى تكررت (١٤) مرة .

٤) أما الكلمات التى تكررت مرة واحدة فهى تصب فى إطار تنمية القيم الإيجابية ذات الطابع الأخلاقى التى تؤكد : احترام الفرد وآدميته ، والوفاء واحترام الآخرين ، وحماية المجتمع والمشاركة فى تنميته وتقدمه ، وكذلك الدعوة إلى الخير والنهى عن المنكر (انظر الكلمات الواردة فى جدول ٥) .

٥) يوجد اتزان حقيقى فى عرض منظومة القيم على التلاميذ خلال العام الدراسى ، فبينما يكون التركيز على القيم الدينية المباشرة فى القسم الأول ، نجد تركيزاً على الكلمات ذات الطابع الأخلاقى المستمد من الدين فى القسم الثانى (قيم النسبة الحرجة ٩٢ر٩ ، ٦٥ر٥ – دالة عند مستوى ٠٠١ر فى الحالتين)*

٦) تطابق بين منظومة القيم الواردة في النصوص السابقة مع المحددات القيمية الواردة فى الوثائق التربوية الصادرة .

وإذا انتقلنا إلى الكتاب الثانى (المقرر على الصف الثانى الابتدائى) فسنجد الصورة الماثلة فى جدول (٦) الذى يكشف عن الحركة صعوداً وهبوطاً فى هذا الكتاب .

جدول (٦) : يبين الحركة صعوداً وهبوطاً فى الدروس المقررة على الصف الثانى الابتدائى (القسم الأول)

المؤشرات الإحصائية / الدروس	المجتوى الكلى (ن = ٤٢١ كلمة)	
	عدد	النسبة المئوية
مرحلة التهيؤ	٥١	١١ر١٢
الوحدة الأولى (عقيدتى)	٣٧٠	٨٩ر٨٧
المجموع	٤٢١	١٠٠

* النسبة الحرجة هى المعادلة لبيان الدلالة بين النسب المئوية .. وتماثل اختبار (ت) فى حالة وجود متوسطات حسابية وانحرافات معيارية (See: Ferguson , 1966) .

وتشير البيانات الواردة فى الجدول إلى وجود ٤٢١ كلمة موجهة إلى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى بالإضافة إلى ٤٠٦ كلمة خاصة بالجزء الثانى . وربما يكشف الجدول رقم (٧) عن ماهية هذه الكلمات وما تحمله من قيم حياتية يرجى تأصيلها فى سلوك أبنائنا .

جدول رقم (٧) يبين العلاقة بين الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الثانى الابتدائى (القسمين الأول والثانى)

المؤشرات الإحصائية / الموضوعات	محتوى القسم الأول (ن = ٤٢١)		محتوى القسم الثانى (ن = ٤٠٦)	
	عدد	%	عدد	%
● الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة	٣٨ر٠	٠٣ر٩	٩	٢٢ر٢
القرآن الكريم	٢	٤٨ر٠	–	–
الفاتحة	٦	٤٣ر١	–	–
الصلاة	٦	٤٣ر١	–	–
السلام عليكم	٢	٤٨ر٠	–	–
الوضوء	٢	٤٨ر٠	٢	٤٩ر٠
التراويح	١	٢٤ر٠	–	–
عيد الفطر	١	٢٤ر٠	–	–
عيد الأضحى	٣	٧١ر٠	–	–
المسلم	١	٢٤ر٠	–	–
كل عام وأنتم بخير	٣	٧١ر٠	–	–
شهر رمضان	٩	١٤ر٢	–	–
الشهور الهجرية فرادى	١	٢٤ر٠	–	–
لفظ الجلالة	–	–	٢	٤٩ر٠
الكعبة	–	–	١	٢٥ر٠
المسجد النبوى	–	–	١	٢٥ر٠
الأقصى	–	–	١	٢٥ر٠
إن شاء الله	–	–	١	٢٥ر٠
الحب	–	–	١	٢٥ر٠

وتشير الكلمات الواردة فى الجدول إلى الصلة القوية بين اللغة العربية والدين الإسلامى الحنيف ، حيث وصلت الكلمات ات الصلة المرجعية الدينية المباشرة إلى ما يقرب من ٢٠ كلمة بتكرارات مختلفة .

ويجب أ نشير إلى أ التكرار – حتى وإ كا منخفضاً – يعكس حضوراً للكلمة أمام المعلم ليكرر ا ، ويؤكد ا فى نفوس تلاميذه .

ومن اللافت للنظر فى الجدول السابق أ القسم الأول يحمل كلمات ات دلالة أكثر من القسم الثانى (٩،٠٣% فى مقابل ٢،٢٢%) ، و لك على الرغم من تساوى العدد الكلى للكلمات فى القسمين تقريباً (بلغت النسبة الحرجة ٤،٢٣ – و ى دالة عند مستوى ٠،٠١ .

وفى ذا الإطار نلاحظ تركيز القسم الأول على الكلمات ات المرجعية الدينية المباشرة بما تحمله من قيم إيجابية يرجى بثها فى نفوس التلاميذ .

أما إذا انتقلنا إلى الصف الثالث فسنجد صعوداً وهبوطاً للكلمات بصورة أكبر من الصفين الأول والثانى ، ويعكس هذا وعيا من القائمين على العملية التربوية بمتطلبات النمو فى ذه المرحلة واستعدادا لتلقى مهارات بشكل أكبر فى الصف الثالث (انظر الجدول رقم ٨) .

جدول (٨) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الثالث الابتدائى (الأقسام : الأول والثانى والثالث) .

المؤشرات الإحصائية / الموضوعات	محتوى القسم الأول (ن = ٢٣٨٨)		محتوى القسم الثانى (ن = ٢٥٠٠)		محتوى القسم الثالث (التدريبات) ١٥٠٠	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
الأناشيد :النشيد الأول	٥١	٢،١٤	٤٠	١،٦٠	–	–
النشيد الثانى	٥٦	٢،٣٥	٤٦	١،٨٤	–	–
النشيد الثالث	٤٨	٢،٠١	–	–	–	–
الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة :	٧٢	٣،٢٠	٣٩	١،٥٦	٢٥	١،٦٧
لفظ الجلالة	٤٣	١،٨٠	١٥	٠،٦٠	٣	٠،٢٠
محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم	–	–	٣	٠،١٢	–	–
رمضان	٦	٠،٢٥	١	٠،٠١	٤	٠،٢٧

الصوم	٩	٣٨ر٠	–	–	٧	٢٧ر٠
الحج	٣	١٣ر٠	–	–	–	–
الإخلاص	١	٠٤ر٠	–	–	–	–
الوفاء	١	٠٤ر٠	–	–	–	–
إسراف	١	٠٤ر٠	–	–	–	–
التضحية	٤	١٧ر٠	–	–	–	–
الحب	٢	٠٨ر٠	١	٠٤ر٠	٣	٢٠ر٠
طيب	٢	٠٨ر٠	–	–	–	–
المسجد	–	–	٣	١٢ر٠	٣	٢٠ر
الصلاة	–	–	٧	٢٨ر	٢	١٣ر٠
الوضوء	–	–	٢	٠٨ر٠	–	–
الحمد	–	–	٣	١٢ر٠	–	–
شوال	–	–	١	٠٤ر٠	–	–
رزق	–	–	١	٠٤ر٠	–	–
مؤمن	–	–	١	٠٤ر٠	–	–
صالح	–	–	١	٠٤ر٠	–	–
السلام عليكم	–	–	–	–	٢	١٣ر٠
شهرى رجب وشعبان	–	–	–	–	١	٠٧ر٠

تابع جدول (٨) : يبين العلاقة بين الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الثالث (الأقسام : الأول والثانى والثالث) .

المؤشرات الإحصائية / الموضوعات	محتوى القسم الأول (ن = ٢٣٨٨)		محتوى القسم الثانى (ن = ٢٥٠٠)		محتوى القسم الثالث (التدريبات)١٥٠٠	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
• الكلمات ذات الصلة بالدين (ذات الطابع الأخلاقى)	١٣ر٠	٥٤ر٠	١٦	٦٤ر٠	٤	٢٧ر
كويت	١٠	٤٢ر٠	١٤	٥٦ر٠	٣	٢٠ر٠
نظيف	١	٠٤ر٠	–	–	–	–

عظيم	١	٤٠ر٠	–	–	–	–
حر	١	٤٠ر٠	–	–	–	–
حسن	–	–	١	٤٠ر٠	–	–
يحفظ	–	–	١	٤٠ر٠	–	–
الوطن	–	–	–	–	١	٠٧ر٠
كلمات غير متصلة بالدين	٣	١٣ر٠	–	–	–	–
ظلام	١	٤٠ر	–	–	–	–
تخلف	١	٤٠ر٠	–	–	–	–
قبيح	١	٤٠ر٠	–	–	–	–

أما الصف الثالث فقد احتوى الكتاب المقرر لتلاميذه على كمية أكبر من الكلمات ، فقد احتوى على أربعة أناشيد تضم فى مجموعها (٢٤١ كلمة) . وكلمات ات مرجعية دينية مباشرة تصل إلى (٢١ كلمة) موزعة على القسمين ، تعكس فى مجموعها تنمية للقيم الدينية الروحية ، والتى تعتبر مطلبا تربويا ونمائيا فى ذه المرحلة على وجه التحديد . وبفحص ذه الكلمات نجد أنها تؤكد أركـا الإسلام الخمسة فى نفوس التلاميذ ، حيث نجد ألفاظا تؤكد وحدانية الله ، وشهادة أ رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ، كما تؤكد الحج ، والصوم ، والصلاة ، وجميعها من أركا الإسلام الخمسة .

ذا بالإضافة إلى عدد من الكلمات ات الصلة بالدين مثل النظافة ، والحرية ، والحفاظ على الممتلكات ، وحب الوطن ، وجميعها أمور مرغوبة فى ذه المرحلة .

وبحساب النسبة الحرجة بين فئات الكلمات المختلفة على مستوى القسمين الأول والثانى ، نجد أ القسم الأول اتسم بالعديد من الكلمات ات المرجعية الدينية المباشرة بدرجة تفوق القسم الثانى (٢٠ر٣ فى مقابل ٥٦ر١ — النسبة الحرجة وصلت إلى ٤١ر٣ ، و ى دالة عند مستوى ٠١ر٠ ، بينما لم تصل النسبة الحرجة إلى مستوى الدلالة عند المقارنة على أساس الكلمات ات الصلة بالدين أو غير المتصلة به (النسب الحرجة ٤٤ر ، ٧٧ر١ غير دالة)

ولم يختلف الأمر فى الصف الرابع عن الصف الثالث ، و و ما توضحه البيانات الواردة فى جدول (٩) .جدول (٩) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الرابع الابتدائى بأقسامه الثلاثة (الأول ، الثانى ، التدريبات اللغوية)

المؤشرات الإحصائية / الموضوعات	محتوى القسم الأول (٤٤١٨)		محتوى القسم الثانى (١٩٦٩)		محتوى القسم الثالث التدريبات (١٠٨١)	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
الأناشيد :النشيد الأول	٥٦	٢٧ر١	٥٠	٥٤ر٢	–	–

النشيد الثانى	٦٣	١ر٤٣	٥١	٢ر٥٩	–	–
النشيد الثالث	–	–	٥٥	٢ر٧٩		
النشيد الرابع	–	–	٦٠	٣ر٠٥	–	–
الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة :	٣٦	٠ر٨١	٣٧	١ر٨٨	١٩	١ر٦٧
لفظ الجلالة	١٩	٠ر٤٣	٢٦	١ر٣٢	٨	٠ر٧٤
الإسلام	٤	٠ر٠٩	–	–	–	–
الكعبة	٣	٠ر٧٠	–	–	–	–
الصلاة	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
الرحمة	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
عائشة	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
القدس	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
ذو النورين	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
الدعاء	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
الايمان	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
الطواف	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
السعى	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
الصفا والمروة	١	٠ر٠٢	–	–	–	–
ليلة القدر	–	–	١	٠٥ر	–	–
العمرة	–	–	١	٠٥ر	–	–
الحج	–	–	١	٠٥ر	–	–
العيدين (الفطر والأضحى)	–	–	٢	١٠ر	–	–
المسلم	–	–	١	٠٥ر	–	–
الشريعة	–	–	٣	٠ر١٥	٤	٠ر٣٧
الشورى	–	–	١	٠٥ر	٢	٠ر١٩
الموذن	–	–	١	٠٥ر	–	–
المومن	–	–	–	–	١	٠ر٠٩
الرسل	–	–	–	–	١	٠ر٠٩
البار	–	–	–	–	١	٠ر٠٩

تابع جدول (٩) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الرابع الابتدائى بأقسامه الثلاثة (الأول ، والثانى ، التدريبات اللغوية)

المؤشرات الإحصائية / الموضوعات	محتوى القسم الأول (٤٤١٨)		محتوى القسم الثانى (١٩٦٩)		محتوى القسم الثالث التدريبات (١٠٨١)	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
رمضان	–	–	–	–	١	٠٦ر٠
المسجد	–	–	–	–	١	٠٩ر٠
الكلمات ذات الصلة بالدين (ذات الطابع الأخلاقى)	١٣	٢٩ر٠	٥٢	٦٢ر٢	١٢	١١ر١
صلاح الدين	١	٠٢ر	–	–	–	–
الحكمة / الحكماء	١	٠٢ر	–	–	–	–
الحرية	١	٠٢ر	–	–	–	–
الصدق	١	٠٢ر٠	–	–	–	–
العدل	١	٠٢ر٠	–	–	–	–
الفضيلة	١	٠٢ر٠	–	–	–	–
الوفاء	١	٠٢ر٠	–	–	–	–
الشجاعة	١	٠٢ر٠	–	–	–	–
الكويت	٥	١١ر٠	٤٧	٣٩ر٢	٨	٧٤ر٠
الوطن	–	–	١	٠٥ر	٢	١٩ر٠
نعمة	–	–	١	٠٥ر	–	–
الخير	–	–	١	٠٥ر	–	–
المسكين	–	–	١	٠٥ر	–	–
الفقير	–	–	١	٠٥ر	–	–

تشير البيانات الواردة فى جدول (٩) إلى ما يلى :

١- الزيادة المطردة فى عدد الكلمات عن الصفوف الثلاثة الأولى (الصف الأول ، والثانى ، والثالث) .

٢- زيادة المساحة المقررة للأناشيد حيث بلغت أربعة أناشيد تحوى فى مجموعها ٣٣٥ ، كلمة بزيادة مقدارها ٩٤ كلمة عن الصف الثالث . كما أن المساحة المقررة من كلمات هذه الأناشيد فى القسم الثانى تفوق القسم الأول بنسبة ٢ : ١ .

٣- زادت قائمة الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة لتشمل تفصيل أركان الإسلام الخمسة وتأصيلها فى نفوس الأبناء ، وامتدت لتشمل أخذ العبرة من الصحابة الكرام ، وتأكيد مبادئ إسلامية كريمة مثل الشورى والبر ، والإيمان .. الخ ، وإن كانت فى القسم الثانى أكثر من الأول (٨٨ر١ فى مقابل ٨١ر٠) النسبة الحرجة ٧٦ر٣ وهى دالة عند مستوى ٠١ر٠

٤- تكرر الأمر نفسه فى حالة الكلمات المتصلة بالدين ، فقد زادت فى القسم الثانى عن الأول (٦٤ر٢ فى مقابل ٢٦ر٠ — النسبة الحرجة ٧١ر٨ — دالة عند مستوى ٠١ر٠)

٥- الجديد فى الصف الرابع و الحرص على تأكيد عدد من القيم ات الطابع الأخلاقى مثل : الفضيلة ، والحرية ، الوفاء ، الشجاعة ، وكفالة الفقراء ، والمساكين .

ويعرض الجدول رقم (١٠) ملخصا للكلمات ات الدلالة : ات المرجعية الدينية المباشرة ، والمتصلة بالدين ات الطابع الأخلاقى وغير المتصلة بالدين (التى تحض على تجنب القبيح من الأعمال)

جدول (١٠) يبين الكلمات ذات اللالة على مستوى الكتب الأربعة المقررة

المؤشرات / البيان	الكتاب الأول (ن =١٧٦٩)		الكتاب الثانى (ن = ٨٢٧)		الكتاب الثالث (ن = ٦٣٨٨)		الكتاب الرابع (ن = ٧٤٦٨)	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة فى كافة النصوص الواردة	١٣٧	٧٤ر٧	٤٧	٦٨ر٥	١٣٦	١٣ر٢	٩٢	٢٣ر١
الكلمات ذات الصلة بالدين (ذات الطابع الأخلاقى) فى كافة النصوص	١١٢	٣٣ر٦	–	–	٣٣	٥٢ر٠	٧٧	٠٣ر١
الكلمات التى تحض على تجنب القبيح من الأعمال فى كافة النصوص	–	–	–	–	٣	٠٥ر٠	–	–
المجموع	٢٤٩	٨٠ر١٤	٤٧	٦٨ر٥	١٧٢	٦٩ر٢	١٦٩	٢٦ر٢

ويكشف الجدول عن تكثيف للكلمات ذات الدلالة فى الصف الأول ، ثم تقل تدريجيا فى الكتب التاليــة : ٨٠ر١٤ ، ٦٨ر٥ ، ٦٩ر٢ ، ٢٦ر٢ .

وبنظرة تحليلية لما ورد فى الكتب الأربعة من قيم إيجابية نجد اقتناعا من واضعى الأهداف علــى تــأكيد القيــم الدينية الأصيلة بشكل عام بما يتفق أصلا مع ما ورد فى الوثائق التربوية ، وكذلك مجموعــة القيــم الأخلاقيــة المستمدة أصلا من ديننا الحنيف ، بالإضافة إلى نسبة ضئيلة تحض الأطفال على تجنب القبيح من الأعمال .

وفى هذا السياق يذكر " بلوم " Blum أن القيم والأهداف يجب أن تتمشى مع التصنيف العام للأهــداف التربوية ، والذى يتسم بما يلى :

١- أنه ذو طبيعة هرمية ، إذ إن الأهداف الدنيا تكون أبسط الأهداف وأقلها تعقيدا ، كما أن تحقيقها يساعد علـى تحقيق الأهداف ذات المستوى التالى والأعقد من المستوى الأول ، فلقد ظل الحديــث فــى الكتــابين الأول والثانى مكثفا حول الشهادتين وبقية أركان الإسلام ، ثم اتجه نحو القيم المرتبطــة بكــون المســلم مؤمنــا وموحدا بالله .

٢- كما تميز هذا التصور المقدم فى الكتب الأربعة باتساقه التربوى مع الاهتمام بتطوير المناهج الدراســية ، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة .

٣- يتسم هذا التصور فى التقديم بالاتساق المنطقى ، نظراً لإمكانية تقسيمه إلى أهداف فرعية أو قيــم فرعيــة داخل القيمة الكبرى .

٤- يتفق هذا التصور مع ما أسفرت عنه الدراسات السيكولوجية فى ميدان علم النفس الــتربوى بوجــه عــام (Gage & Berliner , 1984 .)

التوصيات

١- إعادة النظر فى كتب اللغة العربية المقررة على المرحلة الابتدائية ، بالشكل الذى يحدث نوعا من التــدرج فى القيم المقدمة من الأيسر إلى الأصعب ، ليتمشى مع مطالب النمو فى هذه المرحلة .

٢- زيادة جرعة القيم التى تحض على الانتماء والمواطنة ، وبصفة خاصة فى المجتمع الكويتى .

٣- تبنى موضوعات جديدة تحض الأطفال على تجنب كل ما هو سلبى من الأعمال والأفعال ، حيث أن نسبة هذه الموضوعات ضئيلة للغاية .

٤- التركيز على القيم ذات الطابع المحسوس فى بداية المرحلة ، على أن تتدرج لتصبح مجردة كلمــا تقــدم الطفل فى العمر .

٥- الاستعانة بأمثلة مستمدة من واقع الحياة اليومية للطفل ، ليتمشى المقرر مع الفلسفة العامة للمدرسة .

٦- إعادة النظر فى الكتب المدرسية كل فترة زمنية لتبنى الجديد من القيم فيها التى تتفق مع التغيرات الحادثــة فى المجتمع وتكليف المؤلفين بذلك .

ما تثيره هذه الدراسة من تساؤلات :

يمكن إجراء دراسات تهدف إلى :

أ – تحليل نصوص المقررات المختلفة فى المرحلة الابتدائية للوقوف على القيم الموجهة بها ، وإيجاد صيغة لإحداث نوع من التكامل فيما بينها .

ب – الكشف عن القيم الحياتية التى تشتمل عليها الموضوعات المختلفة لكتب اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية .

جـ – إجراء دراسات حول كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للوقوف على القيم التى تحتويها ، ومدى اتفاق هذه القيم مع التغيرات الحادثة فى المجتمع .

د – إجراء دراسة للمقارنة بين الأهداف الضمنية والصريحة على مستوى مقرر اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، ومدى تدرج هذه الأهداف .

المراجع :

١- الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، وحدة المناهج ، وزارة التربية ، ١٩٩٣ م.

٢- حامد زهران ، القيم السائدة والقيم المرغوبة فى سلوك الشباب ، بحث ميدانى فى البيئة المصرية والبيئة السعودية ، مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ،١٩٨٤ م.

٣- رشدى طعيمة ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، دار الفكر العربى – القاهرة ، ١٩٩٠ م.

٤- رشدى طعيمة ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية في برامج تعليم العربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٥ م.

٥- سلوى عبدالباقى ، القيم التربوية ، مركز تنمية الكتاب العربى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ م.

٦- عبدالله عبدالرحمن الكندرى وآخرون – مشكلات تدريسية وتربوية ، منشورات ذات السلاسل – الكويت ، ٢٠٠١ م.

٧- عدلة سيد رضا ، تدفق البرامج من الخارج ، رسالة ماجستير ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٩ م (غير منشورة) .

٨- فوزية دياب ، القيم والعادات الاجتماعية ، بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨٠ م.

٩- فيصل الراوى وآخرون – تطور الفكر التربوى الإسلامي – مكتبة الفلاح – الكويت – ٢٠٠٠ م.

١٠- محمد المأمون محمد على – المدخل إلى المهارات التعليمية – مكتبة الفلاح – ٢٠٠١ م

١١- محمد صلاح الدين مجاور – تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، الجزء الأول – ط٣ – دار القلم – الكويت – ١٩٨٤ م.

١٢- المستقبل الثقافي في العالم الإسلامي من خلال واقعه المعاصر – الهلال العربية للطباعة والنشر – فارس – ١٩٩٥ م.

١٣- مصطفى المسلمانى ، التشريع وحماية القيم التربوية ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ م.

١٤- مقدمة ابن خلدون – تحقيق المكتب اللبناني للطباعة والنشر – بيروت – ١٩٧٠ م.

١٥- النظام التربوى ، اللجنة التربوية المنبثقة عن اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية ، الديوان الأميرى – الكويت – فبراير ١٩٩٩ م.

١٦- وثيقة أهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج (بعد التعديل) – مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠ م.

١٧- وثيقة أهداف وسياسات النظام التربوى ، اللجنة الاستشارية العليا ، ١٩٩٩ م.

١٨- وثيقة الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت ، وزارة التربية ، ١٩٧٦ م.

١٩- وثيقة الأهداف العامة للمقررات الدراسية ، وزارة التربية ، ١٩٨٣ م.

٢٠- وثيقة الأهداف المرحلية (الابتدائي – المتوسط – الثانوى) وزارة التربية ، ١٩٨٣ م.

21-"Alami. A . Essa. "ON the American Public Opinion and the Palestine Probem "Beirut, Palestine Research Center, 1969.

22- Gage,N.L.& Berliner,D.C.," Educational Psychology , " London: PalAlto, 3 rd ed ., 1984.

23- Ferguson,G.A., "Statistical Anslysis in Psychology and Education ",N.Y.: McGraw – Hill , 2 nd ed . , 1966 .



السياسة التعليمية في المجتمعات العمرانية الجديدة

من منظور تخطيطي تنموي

إعداد د / حنان إسماعيل احمد*

تقديم

يقول بن خلدون " العمران البشري لابد له من سياسة ينتظم بها " (عبد الرحمن أ بـــن خلدون ، ١٩٧٨ ، ٣٨)، والتعليم هو ركيزة إحداث العمران البشري ، فكيف لا يكون له سياســة ينتظم بها حاله وتقدمه . ويمثل العنصر البشري أحد مكونات موارد التنمية ، و قد اصطلح – في التقارير السنوية لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية – على أن التنمية البشرية هي توسيع نطاق الفرص أمام البشر" (برنامج الأمم المتحدة للتنمية ،١٩٩٥، ١٥).وهذا يتحقق عن طريق توسيع مجالات القدرات البشرية وتوظيفها،وعلى كل المستويات التي تتعلق بالتنمية تتمثل هذه القـــدرات فـــي أن يعيش البشر حياة طويلة وصحية ، وأن يكونوا على إلمام بقدر طيب من المعرفة ، وأن تتيســـر لهم الموارد الضروزية من أجل مستوى متواضع من المعيشة(ج . هاميليك ، ١٩٩٩ – ٢٠٠٠ ، ٢٤).

ومن ناحية أخرى جاء مفهوم "الاســـتدامة" Sustainable ليكمـــل مفـــهوم التنميـــة البشرية،حيث جرى التأكيد على أهمية استمرارية عملية التنمية. والتعليم هو الأساس الذي تنهض عليه التنمية البشرية المستدامة ، والتي تعنى تطوير إمكانات البشر إلى أقصى حد ممكـن حتـى يمكن أن يحققوا ما يسعون إليه من الإنجازات والتغير الذاتي الكامل في المستقبل بما يضمن حياة أفضل للجميع(جوستافو لوبيز ، ٢٠٠٠ ، ٤٥) . ولعل صفة "البشرية " تعطى وزنـــاً أعلـــى للثروات غير المادية والتضامن ،وهذا يشير إلى تحميل البشرية قدراً أكبر من المســـئولية تجـــاه البيئة .أما صفة "المستدامة" فمن اللازم في المقام الأول فهمها بمعنى "أفضل" أي أن هذه التنميـــة ينبغي أن تسمح للجميع ببلوغ مستوى حياة أكثر ارتفاعـــاً مع خفض الاستهلاك .ممـــا يؤكـــد أن التنمية البشرية المستدامة يجب أن تمتد في اتجاه التقدم المحرز بفضل تحسين نوعيـــة الأنشـــطة البشرية كافة تجاه البيئة(ديلور وأخرون ، ١٩٩٩ ، ١٩٠) .

وبالنظر إلى التعليم التقليدي كما هو ،نجده لن يمكن من الالتزام بالتنمية المستدامة وتحديثها ،وقد أدى عدم وجود اهتمام بموضوعات الاستدامة من قبل وزارات التعليم إلى تهميش التعليم البيئي من الجديدة السياسة التعليمية الرئيسية ،ولذلك فان معظم الدول قد افتقرت إلى وجود خطة متلازمة مع التقدم في التعليم البيئي من مرحلة الحضانة حتى الجامعة .ونتيجة لهذا ناشد برنامج اللجنة الحكومية للأمم المتحدة للتنمية المستدامة (CSD) الكثير من الحكومات من أجل تنفيذه وشملت هذه المهام : -

أ -إعادة تقييم السياسات الوطنية للتعليم الرسمي من منظور التنمية المستدامة .

ب -إعادة توجيه النظم الحالية للتعليم الرسمي .

جـ-تكامل التعليم من أجل استراتيجيات للتنمية المستدامة الوطنية.

مع التأكيد على أن التنمية المستدامة مهمة معقدة ،وتتطلب مشاركات جديدة بين القطاع العام والخاص ،وبالنسبة للحكومات فإن التعليم من أجل الاستدامة يعتبر ذا اهتمام مباشر ،ليس فقط لوزارات التعليم ،ولكن لوزارات البيئة والتخطيط والزراعة والصحة ،ويعد ميزة من أجل المستقبل المستدام ،وهذا المفهوم يختلف عن المفهوم التقليدي للتعليم(جوستافو لوبيز ، ٢٠٠٠ ، ٤٢) .

ومع تزايد الاهتمام بالتنمية الاقتصادية بنهاية هذا القرن ،اتجه العالم اتجاهاً جديداً ألا وهو العمران الحضري ،واتضح أن التحضر عملية مصاحبة للتصنيع سواء في الدول النامية أو المتقدمة ،ووجود الصناعة في المدن والمناطق الحضرية يقلل من التكاليف ،وفي نفس الوقت يحقق القرب من الأسواق ،مما يودى إلى زيادة في التنمية الاقتصادية .وإذا كان المنظور المستقبلي سره أن تصبح الهيمنة للحضر عام ٢٠٠٥ فإن غلبة الحضر ستتحقق ،فإذا كان العالم بعامة ،يستشرف أن تصبح الهيمنة في عام ٢٠٠٥للعمران الحضري فينتظر أن تتحقق هذه الهيمنة في العالم المتنامي في عام٢٠١٥ (ريتشارد دسترن ، ١٩٩٦ ، ١٣٥).

ومصر من بين الدول النامية التي شهدت استراتيجية تنموية مكانية شاملة على مدى السنوات العشرين القادمة محورها الأساسي أربع خطط خمسية قادمة ، وتترجم في خريطة استثمارية لتضع في اعتبارها مختلف المعايير الاقتصادية والديموجرافية والاجتماعية . تهدف هذه الاستراتيجية إلى التنسيق بين عناصر التنمية المكانية بمراعاة الموارد المتاحة والممكنة في المناطق الواعدة على أرض مصر من خلال الاستغلال الأمثل لهذه الموارد ،كما تهدف إلى إيجاد عوامل جذب من أجل إعادة توزيع السكان بما يتسق وعناصر النمو بالمجتمعات. فمصر عليها

أن تطرح وراء ظهرها كل معارك القرن العشرين بخيرها وشرها ،وأن تعبــئ كــل إمكاناتـــها وتتحرك على أوسع رقعة من خيرها المكاني ،ولا تدع أى معارك جانبية تشـــغلها عــن هدفـــها الأسمى في القرن الجديد بكل متغيراته وتحولاته (مجلس الوزراء ١٩٩٦ ، ٩٠) .

لقد كانت جهود التنمية في الماضي تنحصر داخل الوادي القديم الضيق ،هذه الجـــهود لـــم تؤت كل ثمارها لعدة أسباب أهمها : ضيق المساحة والزيادة السكانية المتلاحقـــة .أمـــا الجـــهود الحالية والمستقبلية فقد هدفت إلى خلق مجتمع عمراني جديد يزخر بعمل تنموي شامل يمتد مـــن التعدين و الزراعة إلي الصناعة والسياحة،في خطة متكاملة تزيد قدرة المواطن على تحقيق كفاية من الغذاء وتأمين مستقبله(وفاء احمد عبد الله ، ١٩٩٨ ، ١٧٩-٢١٦) . ممـــا يفـــرض متطلبـــات وضروريات جديدة ،أهمها : البنية الأساسية وتحقيق التنمية الشاملة في هذه المجتمعات الجديـــدة ،ويقوم هذا على دور من أعظم الأدوار هو دور التعليم .لذا فإن التخطيط الجيد للتعليـــم ســـيوفر أساســـاً هامـــاً للتنمية الشاملة لها،ولن يتحقق ذلك إلا من خلال سياسة تعليمية جيدة ينبثق هدفـــها من الهدف العام لسياسة الدولة التعليمية وتعمل في ضوئها ،مركزة على البعد الاجتمـــاعي عـــن طريق الالتزام بتعزيز فرص الانتفاع بتعليم جيد لجميع البشر ،وتمكينهم من بلوغ أرفع مســتويات الصحة البدنية والعقلية ،وبدورها تعزز دور الثقافة في عملية التنمية والحفـــاظ علـــى الدعـــائم الأساسية لتنمية مستدامة محورها الإنسان.

مشكلة البحث :-

يرتبط مستوى الأداء التنموي في مجالاته المختلفة بحالة قطاع التعليم إلى حد كبير . وفـــي إطار ما تقوم به مصر من نهضة تنموية عمرانية ،كان من الضروري تجاوب قطاع التعليم مـــع تلك النهضة ، باعتباره المصدر الذي يمد هذه المشروعات بالعمالة الماهرة المدربـــة والمســـلحة بالمعرفة التكنولوجية التي تطالع العالم كل يوم بالجديد .

ومنذ عام ١٩٥٢ سارت السياسة التعليمية بمصر فى ثلاث مراحل ارتبطت بتطور الأبعـــاد الاقتصادية والاجتماعيـــة والسياســـية وهـــي :١٩٥٢-١٩٥٦/١٩٥٧-١٩٦١/١٩٦١-١٩٧٠ (شبل بدران ، ١٩٩٦ ، ١٩١). وفى هذا الصدد واجهت هذه السياسات تحديات داخلية-خارجية في الآونة الأخيرة ،حيث تتمثل التحديات الداخلية في نمط النمو السكاني المتزايد و ما يـــترتب

عليه من أعباء مالية تؤثر على النفقات اللازمة لإقامة المباني و الفصول والتجهيزات و توفير العدد اللازم من المدرسين المؤهلين ،وظهور مشكلات بيئية جديدة كالاستخدام غير الرشيد ،وأيضًا تحدى التعليم للجميع ، ووضع التعليم كقضية أمن قومي ،والتمسك بالقيم ،وأخيرًا تحدى التنمية العمرانية الصناعية والزراعية كمشروع توشكي جنوب الصعيد (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١ – ١٩٩٨ ، ١٢) . في حين تتمثل التحديات الخارجية في مواجهة المتغيرات العالمية كالثورة التكنولوجية الشاملة ، وإعادة الهيكلة الاقتصادية القوية والاعتماد على نظام الإنتاج الجديد القائم على الاستخدام الكثيف للمعرفة (مانيول جوا كيم ، ٢٠٠٠ ، ١٠٤– ١٠٥) .

ولما كان الجنس البشرى في التعليم مصدر قوة لايمكن الاستغناء عنه لمواجهة تحديات المجتمع العمراني الجديد ،لذا أصبح على التعليم أن يعيد التفكير في سياسته من حيث البنى والهياكل وأنماطها النظامية واللانظامية ،باعتبارها الأداة والوسيلة الأكثر فعالية لإحداث تنمية بشرية مستدامة ،وتعاظم تأثيرها في تحقيق الأهداف التنموية والأمنية والحضارية لهذه المجتمعات في إطار اقتصادي يعكس منظومة من القيم التنموية ،تسمح بتنظيم الاستفادة من قدرات المجتمع لمقابلة القرن الجديد ،وترسيخ انتماء الإنسان للوطن.

من هنا جاء التفكير في دراسة السياسة التعليمية خاصة في مرحلة التعليم قبل الجامعي للمجتمعات الجديدة من منظور تخطيطي تنموي ،على أن تتم المعالجة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :–

١–ما الإطار الفكري للسياسة التعليمية ؟وأهم التحديات التي تواجهها في مصر؟

٢–كيف يمكن اتخاذ التنمية البشرية كمدخل للتخطيط للتنمية المجتمعية ؟

٣–ما أهم دوافع استراتيجية تنمية المجتمعات الجديدة ؟

٤–ما الملامح الأساسية لتخطيط السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة ؟

٥–ما التصور المقترح لأليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة ؟

منهج البحث :–

١–المنهج الوصفي : –

البحوث الوصفية تزيد من فهم الظواهر التربوية ،لأنها تحصل على حقائق دقيقة عن الظـــروف القائمة ،وتوضح علاقات هامة بين الظواهر الجارية وتفسر معنى البيانات، وتمد المربين بمعلومات عمليـة وسريعة الفائدة (فان دالين ، ١٩٩٠، ٣١٣) .ويتم استخدام المنهج الوصفي في البحث من خلال تحليـل أدبيات الفكر التربوي حول مفهوم السياسة التعليمية ووصف للعلاقات المتبادلـــة بيـــن التنميـــة البشـــرية والإقليمية .

٢-منهج الاستدلال المستقبلي Method of Prospective Deduction

ويعتمد على استشراف صورة ممكنة للمستقبل وبنـــاء نظرة كلية تستطيع أن ترشد هذا المستقبل ،وتستطيع أن تكون منطلقـًا لسياسات اجتماعيـــة مستمدة من ضرورات ذلك المستقبل ،والمستقبلية تستهدف وضع تصورات وبدائل تســاعد صانعي القرار (٧١ مصطفى عبد القادر ، ١٩٩٠ ، ٧١ – ١٠٧). ويتم استخدامه في البحث للتوصل إلى رؤى مستقبلية لآليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة لتحقيق أهدافها التنموية من أجل مواجهة تحديات القرن الجديد .

مصطلحات البحث : –

السياسة التعليمية:

تتحدد السياسة التعليمية بأنها المبادئ والأسس والمعايير والقرارات التي توجه العملية التعليمية ، ويتطلب تنفيذها وضع الاستراتيجيات والخطط اللازمة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١ –١٩٩٨، ١١).

المجتمع العمراني الجديد :–

يعنى بأنه وحدة ايكولوجية اقتصادية اجتماعية يقوم تنظيمها الاجتماعي على تقسيم العمل ،ويتصـف بنمطين من التفاعل الاجتماعي هما التفاعل الاجتماعي المخطط ،والتفاعل الاجتماعي التلقـــائي (اعتمـــاد محمد علام ، ١٩٩٨ ، ١٢٦–١٢٧).

الهيكل التنظيمي للبحث : –

اتساقا مع المنهج المتبع في البحث ، يسير البحث وفقـًا للخطوات التالية

أولا : الإطار الفكري للسياسة التعليمية .

ثانيا : التنمية البشرية كمدخل لتخطيط التنمية المجتمعية .

ثالثا : أهم دوافع استراتيجية تنمية المجتمعات الجديدة .

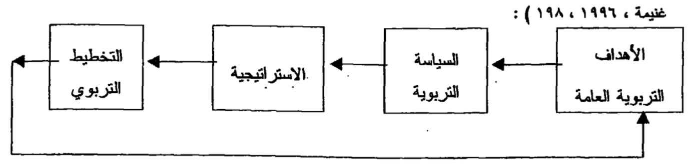
رابعا : الملامح الأساسية لتخطيط السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة .

خامسا : وضع تصور لآليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة .

أ. الإطار الفكري للسياسة التعليمية .

السياسة policy في مدلولها العام تعني مجموعة القرارات الكلية ، والأفعال التي تقوم بها الدولة ، بهدف تحقيق أهداف محددة عن طريق أدوات (آليات) متاحة ، وقد تكون السياسة اقتصادية أو اجتماعية أو قطاعية ، أو لمتغير واحد مثل السياسة التعليمية ، إلا أن الفرق يظل كبيرًا بين سياسة المشروعات العامة ، وسياسة المشروعات التعليمية ، وهو فرق يعود إلى طبيعة هذه السياسة ذاتها ، وكونها شيئاً لا يتم في المطلق ، وإنما يتم في إطار زمان ومكان وألوان نشاط وأهداف يراد لها أن تتحقق ، مما حول هذه السياسة التعليمية إلى عملية أيديولوجية نشطة ، بكونها تتعامل مع الإنسان الذي يعد ليحمل عبء الحياة (حامد عمار ، ١٩٩٩ ، ٤٠) .

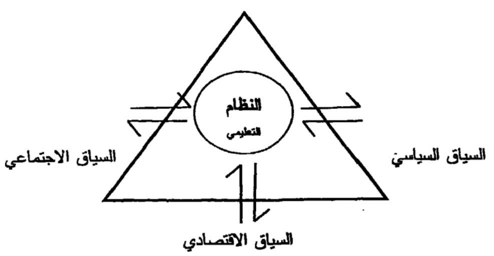
وتستخدم السياسة بوصفها برامج تنفيذية أو قرارات أو عرضًا للمقاصد ، أو تعبيرًا عن المخرجات ، ويلزم تنفيذها وضع استراتيجيات ــ ونعني بها ــ الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ الأغراض التربوية أو تحقيقها (Trow , M. , 1990 , 607-696) . والاستراتيجية بهذا المعنى تتضمن صياغة البدائل والاختيارات لتحقيق مجموعة مختارة من الأهداف ، وبذلك تكون وظيفة الاستراتيجية تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان ، بالإضافة إلى كونها تحدد المسار الذي يجب اتباعه لتحقيق هذه السياسة كما يلي(محمد متولي غنيمة ، ١٩٩٦ ، ١٩٨) :



شكل رقم (١) مسار استراتيجية السياسة التعليمية

وإذا كانت السياسة التعليمية مبادئ وأهدافًا ، فهي تستخدم نظامًا محدداً للقيم بمستوياته المختلفة ، وتحليلها بدون أحكام قيميه لا يقدم حلولا للمشكلات التعليمية ، وبالنظر إلى السياسة التعليمية من خلال نظرة كلية ، نجدها تمثل المستويات العلمية والمهارية والخبرات التي يجب أن تتوفر في كل من ينهي تعليمه بإحدى المراحل التعليمية ، إلى جانب ما تحتاجه من إمكانيات مادية وبشرية حتى تفي كل ما تتطلبه خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية (شبل بدران ، ١٩٩٦ ، ١٩١) .

وترى تلك النظرة الكلية أن طبيعة ونوعية السياسة التعليمية تنحدر من خلال الدائرة المحيطة بها ــ أي مجتمعها ــ والمتمثلة في السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، من حيث أهدافها وكيفية صياغتها وتنفيذها ، ويتضمن هذا مبادئ وقيماً واتجاهات وآليات تسهم في تقديم مؤشرات تعطي ملامح أساسية للسياسة التعليمية المنبعثة منها ، كما أنها تؤثر تأثيرا مباشراً على الأهداف المتوقعة منها ، وهذا ما يوضحه الشكل التالي رقم (٢) .



شكل رقم (٢) العلاقة بين النظام التعليمي والسياقات المجتمعية

(إيهاب السيد محمد أمام ، ١٩٩٤ ، ٢٦)

أ . السياق الاجتماعي :

ويؤكد هذا السياق على وجود علاقة بين التربية والبنية الاجتماعية ، وأنه لا يمكن تحليل ثبات المجتمع أو تغييره دون اختبار لنظامه التعليمي ، وبالتالي يمكن فحص النظام التعليمي من خلال البنية الاجتماعية (أيهاب السيد محمد إمام ، ١٩٩٤ ، ٣٨) . وإذا كان للبنية الاجتماعية تأثير على التعليم ، فإن التعليم بدوره يؤثر على البنية الاجتماعية ، حيث يقوم بإعادة العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع بواسطة المنهج الخفي وآلياته ، داخل المدرسة عن طريق المناهج المقدمة ، وطرق التدريس والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والتشعب والتقويم .

ب . السياق الاقتصادي:

على الرغم من تعدد النظريات التي تتناول العلاقة بين السياق الاقتصادي والتربية وتنوعها واختلافها فيما بينها ، إلا أن بعض هذه النظريات تؤكد على أن التعليم هو المسئول عن إعداد

المهارات البشرية المطلوبة للعملية الإنتاجية ، وكلما ازداد التقدم التقني والصناعي بالمجتمع ازداد الطلب على المهارات المرتفعة نسبياً(Jorgenson , D., W., and Fraumeni , B., M., 1987 , 34-44) . وكذلك تتطلب التنمية الاقتصادية وطبيعة المجتمع السياسية والاجتماعية ، نوع التعليم المكافئ لها والمحقق لأغراضها ، حيث زاد الاعتقاد بأن تعليم الإنسان يصقل مهاراته وقدراته ، ويكسبه عدداً من الصفات ومنابع القوة البشرية ، بما يفيد في حاضره ومستقبله ، بشكل يفوق ما أنفق عليه من وقت وجهد ، وبذلك يصبح التعليم عملة عرض وطلب مشابه تماماً لما يحدث في السوق وآلياتــه(Collides , F. , 1987 , 345) .

ج . السياق السياسي:

ويقصد بالسياق السياسي هذا النظام السياسي أو فلسفته وتوجيهاته وبنيته وثقافته السياسية بما يمثله من تأثير وتأثر بالتعليم ، وتختلف التأثيرات بين النظم السياسية المختلفة من حيث السيطرة الحكومية . فالسياسة في الحقل التربوي ترتبط ــ كما في أي حقل أخر ــ بالسلطة ، وتترجم بقوانين ومراسيم وأنظمة وبرامج وتعليمات ، كما أنها مدفوعة ومنظمة وفق تسلسلية هرمية ، وتطبيق أي سياسة يفترض وجود مواطنين بشكل عام ، بالإضافة إلى أساتذة وإداريين بشكل خاص .

وتظهر فلسفة النظام السياسي على محتوى المناهج ، والتي تصاغ لخدمة الفلسفة السياسية السائدة ، وعند حدوث تغيرات طارئة على توجيهات النظام السياسي خاصة في الدول النامية ، تتأثر المناهج وتأخذ الخط السياسي الجديد . كما تشتق أهداف السياسة التعليمية من الفكر السياسي السائد . فهي تعبر عن الأغراض السياسية التي تؤكد على النظام السياسي ، وتؤثر كذلك على نمط الإدارة التعليمية والتي تعد مرآة معبرة عنه . وبالنسبة للتمويل سواء أكان ذا مصادر داخلية أو خارجية يرتبط بتوجيهات النظام السياسي للمجتمع(لويس لوغران ، ١٩٩١ ، ٩) .

مما سبق تتضح ملامح التأثير والتأثر بين السياسة التعليمية والمجتمع الذي توجد فيه وتعمل من أجله ، ولعل ما شهدته مصر من صدور عدة وثائق تحمل ملامح سياسات تعبر عن روح الفترة التي ظهرت فيها لتؤكد ذلك ، فعلي سبيل المثال أوصي أخيراً المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع المنعقد في القاهرة(المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، ١٤٢١ هـ ، ١١٩) ، باعتماد وثيقة التعليم للجميع في الدول العربية ، والتزام متجدد كإطار عربي للعمل من أجل تأمين

حاجات التعليم الأساسية في الأعوام ٢٠٠٠ ــ ٢٠١٠ ، وهذا من منطلق أن التعليم مفتاح التنمية البشرية المستدامة وأساس الوجود المستنير فحضارة اليوم تواجه سؤالاً محورياً ذا شقين :

الشق الأول : كيف يتكيف إنسان هذا العصر مع متغيرات حاضره ومستقبله أملا في حياة أكثر ثراء وانسجاماً ؟

الشق الثاني : كيف يحسن المجتمع الإنساني استغلال موارده البشرية لحل مشكلاته التي تتزايد باطراد (نبيل عدلي ، ٢٠٠١ ، ٢٩٤) .

لهذا استهدفت السياسة التعليمية الجديدة ، توفير التعليم للجميع بصورة متكافئة باعتباره خدمة اجتماعية إلزامية يجب توفيرها لجميع الأفراد . وحقاً من حقوقهم الأساسية ، وشرطاً أيضاً من شروط تحسين نوعية الحياة (المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، ١٤٢١ ه ، ١٢٠) . كما ارتبط نجاح هذه السياسة الجديدة في إحداث النقلة النوعية لعصر المعلومات ، بمدى نجاح المجتمع الإنساني على الصعيد التربوي .

وهناك شبه اتفاق على ثلاث غايات رئيسية لا بد أن تستهدف السياسة التعليمية في كل عصر وهي :

ــ إكساب المعرفة .

ــ التكيف مع المجتمع .

ــ تنمية الذات والقدرات الشخصية .

وقد أضاف عصر المعلومات بعداً تربوياً رابعاً ، وهو ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة متطلبات الحياة في ظل العولمة ، وهي الغايات الأربع التي لا تختلف كثيراً عن تلك التي وردت في تقرير اليونسكو (عبد الله عبد الدائم ، ١٩٩١ ، ٢٢٢) والتي صيغت على الوجه التالي :

ــ تعلم لتعرف .

ــ تعلم لتعمل .

ــ تعلم لتكون .

ــ تعلم لتشارك الآخرين .

وعلى ذلك فإن السياسة التعليمية الجديدة تواجه موقفا صعباً ، حيث أصبح لزاماً عليها أن تجدد رؤيتها الفلسفية لمواجهة المتغير المعلوماتي في غياب فلسفة اجتماعية عربية ، وتصور الوعي العام في إدراك الجوانب التربوية العديدة لظاهرة المعلومات وعولمتها . ومن الواضح أن سمات مجتمع المعلومات وتوجيهاته ، أبعد ما تكون عن التحديد ، وقد أصبحت عملية التنبؤ صعبة للغاية ، إن لم تكن شبه مستحيلة ، فواقع المجتمع ومستقبله رهن بما تدخره العقول من أفكار وما تصبو إليه همم البشر من أفعال (Eagan and Kicram , 1997 , 26) .

إزاء هذا الوضع الغامض والمعقد ، يمكن تصور بعض التحولات التي واجهت وتواجه السياسة التعليمية في مصر كالتالي :

<u>١ ــ تحولات تكنولوجية :</u>

تواجه المجتمعات في بداية القرن الواحد والعشرين سلسلة من التحولات المتداخلة واسعة النطاق وعميقة التأثير ، وأحد هذه التحولات يرتبط بظهور التكنولوجيا الجديدة للمعلومات والاتصالات وانتشارها السريع في كافة مجالات الحياة لتلغي حدود الدول وتقيم مجتمعاً كونيّا متصلاً دون فواصل زمنية وجغرافية (ريتشارد دسترن ، ١٩٩٦ ، ١٥٥)، وقد يطلق علي هذا العصر الهندسة الوراثية الحيوية فيما يعرف بثورة التاءات الثلاثة (3 , R , S) وهي التكاثر Replication والتوليف Recombination والتصحيح Repair ، ولا شك أن هذه الثورة التكنولوجية تعتمد أساساً على العقل البشري والإلكترونات الدقيقة ، والذكاء الصناعي وتوليد المعلومات حول كل شئون الأفراد والمجتمعات والطبيعة واختزان هذه المعلومات واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية . فالعقل البشري ليس القوة العضلية أو الميكانيكية ، بل هو العماد الأول لهذه الثورة ، ويمثل طاقة متجددة لا تنضب ، لذا ففي ظل التحولات التكنولوجية لن نحتاج إلى جيوش تقليدية لتأمين المواد الخام في الأسواق ، ومن ثم لم تكن حكراً للمجتمعات الكبيرة ، بل إنها ثورة يمكن لأي دولة أن تخوض غمارها إذا ما أحسنت إعداد أبنائها (ديلور واخرون ، ١٩٩٩ ، ١٦).

وطبقـاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) ،فإنه من المتوقع أن تحـدث الثورة التكنولوجية في المعلومات والاتصالات تحولات في العلاقات الاجتماعيـة والاقتصاديـة القائمة خاصة في الهياكل الصناعية بقدر ما حولت الثـورات الصناعية المجتمعات الزراعيـة من قبل (OECD , 1997 , 7).

ولاشك أن استخدام التكنولوجيا المتقدمة بالمجتمعات الجديدة ،يعد من أساسيات التنميـة الشاملة المأمولة ،نظرًا لما ستحدثه من وفرة في الغذاء والكساء ،وتحسين الحاجات الأساسية فـي الصحة والنقل والتعليم والإسكان ، بمعنى تسهيل العقبات التي تقابل التنمية ،مما يتطلب إعـداد أفراد على دراية كافية بأن التعليم أصبح مستمرًا ،وأن مهاراته الأساسية هي تعلم كيـف نتعلـم ،أفرادًا قادرين على حل المشكلات بطريقة مستقلة بعمق وفهم ، وأن يؤدوا عملهم بأسلوب مقنـن بما يناسب العصر(ديفيد ولسون ، ٢٠٠١ ،٢٧) .

٢ . تحولات اقتصادية :

إذا كانت الثورة الصناعية قد أدت إلى نمو الصناعة بشكل لم يسبق له مثيل ، وظـهر الإنتاج كثيف العمال ، كثيف الإنتاجية ، إنتاج الوفرة Mass Production ، إنتـاج السـلع والآلات ، فإن المحاور الأساسية للإنتاج ــ رأس المال ، اليد العاملة ، الأرض ، المواد الخام ــ ظلت كما هي لم تتأثر إلا بطريقة كمية يمكن حسابها ، أما في إطار الموجة الثالثة ، فـإن هـذه العوامل قد تغيرت بشكل فجائي وجذري حيث انتقلنا إلى إنتاج كثيف العمال ، كثيف المعرفـة ، انتقلنا من إنتاج الوفرة إلى إنتاج السرعة ، أصبحت السمة المميزة للإنتاج اعتماده على تكنولوجيا قوة العقل .. Technology Brain Power ، وأصبح المحرك الأساسي للإنتـاج هـو المستهلك وليس المنتج .

ويشهد عالم الموجة الثالثة تحولات كيفية للنظام الاقتصادي العالمي ، منها قيام السـوق الأوربية وتوقع تكتلات اقتصادية لدول شرق أسيا والمحيط الهادي . ولقد تعاظم اهتمام كثير مـن الدول بالتكتلات الاقتصادية والسياسية والإقليمية من أجل تحقيق مزيد من المزايا لأعضاء كـل تكتل (حسين كامل بهاء الدين ، ١٩٩٩ ، ٣٤) .

كما أفرزت اتفاقية الجات تحدياً أساسياً يتمثل في زيادة حدة المنافسة علي المستوي السوق العالمي والمحلي وتحولت الشركات مثل فورد ، وكوداك الأمريكية ، وميوليتا اليابانية من التنافس إلي التحالف في مجالات إنشاء المشروعات الجديدة المشتركة وتطوير المنتجات وفي التسويق ، وللجات أثرها علي التعليم باعتبارها أساساً لحرية التجارة ، حرية تبادل الإنتاج والتنافس العالمي والمتمثل في جودة المنتج الذي سينتجه التعليم ، ولابد أن يكون هذا المنتج قابلا للانتقال قابلا للتعاون معه ، في هذه الحالة فإن الجات الاقتصادي له جانب اقتصادي وأيضاً جانب سياسي واجتماعي (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥ ، ٣٤) .

ومن أجل محافظة المجتمع الجديد علي البقاء والنمو ، فإنه سوف يسلك المسلك العلمي والتفكير العقلاني ، وبالتالي سوف يكون للتعليم الدور الهام في عملية التنمية البشرية المتفاعلة والفعالة والذي يمكنها من التكيف والبقاء مع هذه البيئة التنافسية ، من خلال تسليحها بأسلحة تنافسية مثل التصميم الجيد للمنتج والتنفيذ الجيد للتصميم ، والابتكار والتطوير المستمر ، سواء أكان هذا الابتكار في تصميم المصنع أم تصميم العملية الإنتاجية أم استراتيجيات السوق ويتحقق هذا باستخدام نظم استثمار في البشر فعالة تنتج وعاء بشرياً ضخمًا لفرز الحد الأدنى المطلوب من العلماء والمبدعين والخبراء ، ممن هم قادرون علي الابتكار والتحسين والإبداع .

<u>٣ ـ تحولات اجتماعية :</u>

عندما تتجرد المجتمعات من ذاتها ، تصبح مؤهلة لاكتساب هوية جديدة أكثر اتساعاً وأوسع مدي . والهوية القومية ليست مجرد اتفاق بين مجموعة من البشر علي اللغة أو الدين أو الثقافة أو الأصل أو وجودهم علي أرض واحدة وليس لأنهم يعيشون حياتهم المشتركة علي هذه الأسس أو حتى شعورهم بهذه الروابط المشتركة . ولكن الشعور بالانتماء يجب أن ينمى حتى يترسخ كشعور جماعي بالانتماء والهوية ، وتلعب المواقف المشتركة ، والكفاح المشترك ومعارك النضال دوراً هامًا في تغذية هذا الشعور وترسيخه(محسن احمد الخضري ، ٢٠٠٠ ، ٢٤) .

وبفعل الموجة الثالثة اتجهت المجتمعات إلي كونية جديدة بقوة دافعة ذات أبعاد متعددة تحرص علي التكيف والتوافق ، من خلال جذب وعي البشرية وإرادتها لصالح قوي عظمي مهيمنة علي الوعي(سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩٢ ، ١٦)، مما أدي إلي تحول فعال وملموس

من الناحية الاجتماعية، وإيجاد مرحلة عدم إستقرار اجتماعي ، كما تنبأ بذلك الكاتب المستقبلي " توفلر" Tofler في كتابيه ذائعي الصيت " صدمة المستقبل " و " الموجة الثالثة" مخبرًا أن التغير الاجتماعي لن يقتصر علي من يشاركون ويصنعون الثورة التكنولوجية الثالثة ، لكن سيشمل كل شعوب الأرض ، بما في ذلك المتخلفون من هذه الشعوب . ويتطلب هذا التغير الاجتماعي المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعي التكيف والتأقلم من كل تبدل وإلا دهمها هذا التغيير ، وبهذا يقع العبء علي عاتق نظام تربوي مبدع ، يهدف إلي إعادة التهيئة والتكيف ويرسي قواعد دائمة لمجتمع عالمي إنساني جديد بالغ الاتساع ، يستوعب كل البشر دون فوارق أو عنصرية ، مجتمع جدير بالإنسان أن يحيا به (حسين كامل بهاء الدين ، ١٩٩٩ ، ٣٠) .

<u>٤ ــ تحولات سياسية :</u>

ويمثل هذا الجانب التحول الديموقراطي ، وهو جانب دفعت من أجله شعوب العالم باختلاف نماذجها ثمناً غالياً من دماء أبنائها . فالتحول الديمقراطي لم يعد مجرد استجابة لمطالب فئات ، وطبقات جديدة ترغب في المشاركة السياسية والمشاركة في صنع القرار ، ولكن هذا التحول أصبح ضرورة لتحقيق الثورة التكنولوجية ، ولتحقيق الوحدة والتكامل بين أقطار الأمة (محسن احمد الخضري ، ٢٠٠٠ ، ٢١) .

فكما رأينا ، تعتمد الثورة التكنولوجية علي عقول البشر ، ولن تعمل هذه العقول بقوتها الكاملة إلا في ظل هامش واسع من الحرية ، فبينما كان يمكن تجنيد البشر أيديهم وعضلاتهم بما تستلزمه الثورة الصناعية الأولي حتى مع غياب الحرية ، كاد يكون في ظل الموجة الثالثة من المستحيل استنفاذ عقول البشر لملكاتهم الخلاقة والمبدعة إلا في ظل ممارسة لحرية الفكر والعقيدة والانتخاب وحرية إتاحة المعلومات والبيانات ، حرية الارتقاء بآدمية الإنسان ، مع التأكيد علي تلمية الشعور والإحساس بين البشر بأنهم إنسا نيون ، وبحكم هذه الإنسانية يتعين أن يتوفر حدود دنيا من الحقوق .

وفي ضوء هذه التحولات ، تحددت الخطوط العريضة للسياسات التعليمية الجديدة والتي تتمثل فيما يلي :

<u>أ ــ تحديد سياسة التعليم الواعية في إطار ديموقراطي :</u>

ـ فهي السياسة المتواصلة المتأنية ، التي تستخدم الأسلوب العلمي ، وتسلك الأساليب الديموقراطية .

ـ هي التي تعبر بصدق عن المتطلبات الحقيقية لشعب مصر ، مواجهة للتحديات العالمية .

ـ هي التي تتحرك بسرعة لتلحق بركب ثورة المعلومات والتكنولوجيا .

ب ـ عدم المساس بمبدإ تكافؤ الفرص التعليمية :

حيث استقر هذا المبدأ في الدساتير المصرية بدءًا من دستور ١٩٢٣ م حتى الدستور الدائم لعام ١٩٧١ م . ومن ثم فإن أي تغيير في السياسة التعليمية لا يجب أن يمس مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والذي أصبح أحد مكاسب الشعب المصري .

ج ـ التعليم قضية أمن قومي :

إذا كان التعليم قد ظل لفترات طويلة يعالج علي أنه قضية خدمات ، فإن الأمر قد اختلف اليوم حيث يشكل أساساً للأمن القومي في المجالات الأساسية والاقتصادية والعسكرية ، لأن الأمن القومي في أبسط معانيه هو مجموعة القرارات والأنظمة التي تكفل للمواطن الأمن من كل ما يواجهه من أخطار منظورة أو محتملة ، يمكن أن تهدد استقراره وسلامة أراضيه ، ولعل هذا مرهون بالتعليم (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١-١٩٩٨ ، ١٦) .

د ـ التعليم استثمار :

فالتعليم قضية أمة ، وعليه يلزم أن يحصل على الاستثمار اللازم ، ولا يجب اعتباره في إطار الخدمات ، إنما هو في إطار الاستثمار في القوي البشرية التي هي أعلى أنواع الاستثمار ، وعليه يكون لتمويل التعليم مصدران :

أولهما : مصدر توفره الدولة في الميزانية العامة .

ثانيهما : الجهود الذاتية للقادرين ورجال الأعمال الذين يجب أن يعاملوا الاستثمار في التعليم على أنه قضية مصيرية ، وليس قضية إنسانية أو خيرية فحسب .

هـ ـ إدخال التكنولوجيا المتطورة وترسيخها :

من الاستجابات الواضحة للثورة التكنولوجية ، الاهتمام بالتكنولوجيا المتطورة والاستفادة منها في مجال التعليم ، حيث تسهم في توصيل العلم والمعرفة لكل من يرغب ، كما أن التدريب على الكومبيوتر واكتساب المهارات الجديدة بعد أحد ملامح السياسة التعليمية الجديدة .

ز ـ إتاحة فرصة المشاركة لقطاع الأعمال :

لا تقتصر التغيرات على المجال التكنولوجي وحده ، بل تمتد أيضاً إلى المجـــال الاقتصـــادي ، حيث يعتبر الاتجاه إلى اقتصاديات السوق ، وإتاحة الفرص لقطاع الأعمال والقطاع الخاص بالمشاركة في التنمية المجتمعية ، خطوات أساسية تتأكد ملامحها في مجال التعليم من خلال الاســتفادة بإمكانـــات تلـــك القطاعات في إنشاء المدارس المتطورة وزيادة فرص القبول أمام الطلاب ، فمن لديهم القدرة على تحمـــل نفقات التعليم الخاص .

<u>ح ـــ الاستفادة من الخبرات العالمية :</u>

في إطار التعاون الدولي وما تقدمه الهيئات والمنظمات العالمية من خبرات في تطويـــر التعليم من حيث المباني والمناهج وإعداد المعلم وتدريبه ، ويمكن الاستفادة من هذه المجالات فـــي إصلاح التعليم (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١-١٩٩٨ ، ١٨) .

هذا ، وبعد استعراض مفهوم السياسة التعليمية وأهم التحديات التي تواجهـــها ، ينتقـــل الحديث الي جانبي السياسة ويتمثلان في :

<u>الأول :</u> هدف مطلوب الوصول إليه أو تحقيقه ، وتطرح الاجتهادات العلمية منهجاً أساسيا عنـــد تحديد أهداف السياسة ـــ آيا كانت ـــ وهو منهج الأهداف الصريحة محدداً أهدافاً عامة تتمثل في :

أ ـــ تحقيق نمو كمي لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم .

ب ـــ تحقيق تغير كيفي (نوعي) في بنية منظومة التعليم جميعها .

<u>الثاني :</u> أداة أو آلية لتنفيذ السياسة وتحقيق هدفها ، وهو من الموضوعات التي لم تحظ بعناية كبيرة لـــدى واضعي السياسة ، وتشير كثير من الدراسات التقييمية إلى أن فشل كثير من السياسات في تحقيق أهدافـــها كان سببه عدم كفاية الأدوات وقصور الآليات اللازمة للتنفيذ الجيد . . والأداة هي لب تعريف السياســـة أو أساسه ، فالسياسة دون أداة ليست سياسة ، وقد عرفها بينـــت Bent Hensen (ســـيد عبـــد المقصود ، ١٩٧٧ ،٤٢) بأنها باراميتر ، حيث يمكن ضبطها ومراقبتها إداريـــاً بواسطة الدولة بما لها من سيادة ، وهناك قاعدة عامة في استخدام الأدوات هي أن " عدد الأدوات التي يجـــب استخدامها في تنفيذ السياسة يجب أن يكون مساوياً على الأقل لعدد الأهداف المطلوب تحقيقـــها ، حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بالكامل ، وتصل درجة نجاح السياسة إلى أعلى ما يمكن كلما زاد عدد الأدوات عن عدد الأهداف " .

ويتوافر عدد كبير من الأدوات لدى السلطات الرسمية صانعة السياسة في الدولة وقد توصلت إحدى الدراسات إلى التصنيف التالي لهذه الأدوات (سيد عبد المقصود ، ١٩٧٧ ، ٤٧) :

١ ــ أدوات اقتصادية :

أن تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية في أي قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي في الدولة يتطلب تمويلاً أو استثماراً . وهو ما يطلق عليه بالأداة الاقتصادية فبدون التمويل لا يتمكن صانع السياسة من تنفيذها ، وتحقيق الأهداف المحددة لها ، ومن الأدوات الاقتصادية ، الاستثمار العام / الخاص ، الإعانات المالية ، القروض ، الضرائب .

٢ ــ أدوات إدارية وتنظيمية :

وهي تشكل الهيكل التنظيمي المؤسس اللازم لتسهيل تشغيل مجموعة الأدوات الاقتصادية بكفاءة وضمان الأداء الرشيد والتشغيل الفعال لتحقيق أهدافها ، ومن أهم الأدوات الإدارية : ــ الهيكل التنظيمي للقطاع أو المؤسسة .

ــ درجة المركزية واللامركزية في اتخاذ القرار .

ــ مدى استخدام نظم المعلومات في صنع السياسات .

ــ مدى توفر الكوادر الفنية المدربة .

٣ ــ أدوات اجتماعية .

تهتم هذه المجموعة من الأدوات بتكوين رأى عام يتبني السياسة ويختصها ويسهم في توفير أدواتها وتحقيق أهدافها ، ومن أدوات هذه المجموعة .

ــ الالتزام السياسي .

ــ تبني فلسفة تعليمية واضحة .

ــ المشاركة الشعبية على اختلاف مستوياتها .

ولما كانت السياسة التعليمية الجديدة تستهدف التنمية المجتمعية مؤكدة على تنمية البشر ، من خلال الارتقاء بالإنسان الذي هو غايتها ، والمحور الذي ينبغي أن تدور حوله كل استراتيجية . فقد ترتب

على ذلك اعتبار العنصر البشري هو موضوع التنمية ، وكذلك إعطاء اهتمام خـاص بالأبعـاد الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجديد ، إضافة إلى الأبعاد الاقتصادية التي درجنا التركيز عليـها . ولعل هذا ما تركز عليه النقطة التالية من البحث .

ثانياً : التنمية البشرية كمدخل لتخطيط التنمية المجتمعية :

عند استعراض الأطر التي شكلت الفكر التنموي ، السائد ، ومدى ملاءمته لأهداف التقدم التي نسعى للوصول إليـها ، نلحظ أن الاقتصاد التقليدي لم يأخذ في الاعتبار العوامل غير الاقتصادية للتقدم في حساب سياسات التنمية ، فجوهـر الإنسان ــ على سبيل المثال ــ لا يمكن أن يقاس بالناتج الإجمالي القومي ، فالناتج يمكن أن يرتفع بسرعة في رأى أهـل الإحصاء ، ولكن الأهم هو شعور المواطن بآثار هذا الارتفاع (مركز دراسـات الوحـدة العربيـة ، ١٩٩٥ ، ٨١-١٠٧)." وإذا كان الإنسان المعاصر هو محور التنمية التي تستهدف تنمية طاقاته واستمتاعه بحقوقه ، فـإن الإنسـان في الوقت ذاته هو فاعل التنمية ، ومنظمها ، ومالكها ، ومطورها ، ومجددها ، ومبدع سياسات وإجراءات بديلـة في تغيير نمط تلك التنمية وهكذا يكون الإنسان هدفاً ووسيلة لجهود التنمية وسياستها ، فهي تنميـة الإنسان لذاته المطلقة ، ومن أجله ، ومـن خلاله" (حامد عمار ، ١٩٩٨ ، ١٦).

وللتنمية البشرية جانبان أحدهما هو تكوين القدرات البشرية وتحسين الصحة والمعرفة والمهارات ،أمـا الآخر فهو استخدام البشر للقدرات التي اكتسبوها في الأغراض الإنتاجية أو في أغـراض تمضية وقت الفراغ ،أو في أغراض ممارسة نشاط ثقافي أو اجتماعي أو سياسي، وإذا لم تحقـق مقاييس التنمية البشرية توازنـاً دقيقـاً بين هذين الجانبين قد يحدث الكثير من الإحباط البشرى (برنامج الأمم المتحدة ، ١٩٩٥ ، ١١) •ومن ثم استدعى الأمر تصحيحـاً في النظرة للإنسـان ليس باعتباره مجرد رأسمال ، أو مورداً بشرياً في عمليات الإنتاج ، وألا يقتصر المنظور إلـى دور الإنسان في جانب العرض وحده ، وإنما ينبغي أن تستقيم المعادلة ، مركزة على جانب العـرض ، وعلى الوفاء باحتياجاته المتنوعة والمتعددة (حامد عمار ، ١٩٩٥ ،٣٤) .

وهذا يعنى أن التنمية البشرية تستهدف توفير كافة الظروف الملائمة لتحقيـق الإنسـان لذاتـه ، ويرتبط ذلك بتوسيع الخيارات أمام البشر ، هذه الخيارات يمكن أن تكون مطلقة ، وقـد تتغـير بمرور الوقت، لكنها على جميع مستويات التنمية تتمثل في :-

ــ أن يحيا البشر حياة طويلة خاليه من العلل .

ــ أن يكتسبوا القدر الكافي من المعرفـة ممـا يسـاعدهم علـى شـق طريقـهم فـي الحيـاة والتعامل مع الآخرين .

ــ أن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة .

فإذا لم تتح هذه الخيارات الأساسية تظل فرصـاً كثيرة بعيدة المنال لكن التنميــة البشــرية لاتنتهى عند ذلك فالخيارات الإضافية التي يعطيها كثير من البشر قيمة عالية ،تتراوح من الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلـــى التمتع بفرص الإبداع والإنتاج والتمتع بالاحترام الذاتي وبحقوق الإنسان المكفولـــة (برنامج الأمم المتحدة للتنمية ، ١٩٩٥ ، ١١) .

ولا شك في أن ربط التنمية البشرية بزيادة الخيارات المتاحة أمام البشر ، قد أضفي علـــى هذا المفهوم ديناميته ، إذ إن الخيارات البشرية غير محدودة . كما أنـــها تتطـــور باســـتمرار ، ويلاحظ أنه بالقدر الذي تتحقق به هذه المسائل المحورية الثلاثة في حياة الإنسان ، فإنه يســـتطيع أن يتحرر من الوهن والحاجة ، ويصبح قادرا على الحصول على ما يريـــده ويختـــاره ، وهـــذا المقصود باتساع دائرة اختيارات الإنسان(مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٥ ، ٥) .

وفي هذا الصدد ، من الضروري الإحاطة بأن مفهوم التنمية البشرية مفـــهوم مركـــب بمعنى أن تنمية الإنسان هدفاً للتنمية وفاعلاً لها ، لا تعني الإنسان المجرد ، بـــل الإنســـان فـــي مجتمع بكل أوضاعه الاقتصادية ، والسياسية وفئاتـــه الاجتماعيـــة ومناخـــه الفكـــري والعلمـــي والتكنولوجي . لذا يتعين وضعها في إطارها الثقافي والمجتمعي ، لكي تصبح صالحـــة كمدخـــل لتخطيط التنمية الاجتماعية ، من منطلق خلق النسيج الاجتماعي الذي يتمكن في إطاره كل فـــرد من تحقيق ذاته ، وتوسيع دائرة اختياراته في الحياة دون أن يصطدم باختيار الآخرين . ولعل هذا المركب لحركة التنمية البشرية يجرى في سياقات مجتمعية تشكل أوضاع الإنســـان وســـلوكه ، ويمتد بين كونه مؤثراً ومتأثراً ، فاعلاً ومفعولاً به ، مرسلاً ومستقبلاً ، مبدعاً ومتتبعا .

ولما كانت الثقافة والتعليم النواة التـــي يتمحور حولها مضمون التنمية فـــي الفكـــر التنموي الحديث باعتبارهمـــا يمثلان تعبيراً عـــــن الجوانـــب الاجتماعيـــة لعمليـــة التنميـــة الاقتصادية، اقتضت الإشارة إلى ما يمكن أن يطلق عليه توأم الثقافة والتعليم ودوره في التنميـــة البشرية ، واشتراكه في بناء الإنسان والمجتمع من خلال تحســـين صفـــات المـــوارد البشـــرية وخصائصها (المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، بدون تاريخ ، ٣٤) . لذا ثمة وظائف معياريـــة ينشدها المجتمع الجديد من الثقافة والتعليم في التنمية البشرية ، وفحوى تلك الوظائف تتلخص في

توليد الطاقة المحركة في البشر ليصبحوا قوة فاعلة في صنع الحضارة ، من خلال تنمية القدرات المتنوعة للإنسان إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه ، وسبيل التوأم في ذلك التأثير في الإنسان أفرادا وجماعات ومجتمعات ، مما يستهدف السعي إلى نماء المعرفة وتجددها(حامد عمار ، ١٩٩٩ ، ٣٣) .

مجمل القول أن الثقافة بمعناها الانتروبولوجي ، والإبداعي ، جزء لا ينفصل عن التنمية في سياق المجتمع وأوضاعه الراهنة ، كذلك الشأن في التعليم حين يعيد إنتاج أنماط التنمية البشرية والعلاقات السائدة في المجتمع في إطار تنمية شاملة مطردة . وهكذا نجد أنفسنا أمام تحد ضخم في المستهدف للتنمية المتسارعة خلال السنوات القادمة ، وقد استلزم ذلك الخروج من الوادي الضيق إلى عمق الصحراء لتعمير توشكي وسيناء وغيرها أرضاً وعمراناً وبشراً ، وتأتي عزائم الإنجاز من تنمية بشرية جوهرها فاعلية الأداء وارتفاع كفاءته . وهذه من مهمات نظام التعليم المتطور لتكوين القدرات والمهارات الإنتاجية العالية للفرد وترسيخها ، وما يرتبط به من مجالات التدريب المتقدم في ملاءمتها لاحتياجات مشروعات التنمية (حامد عمار ، ١٩٩٩ ، ١٠٧) .

وفي ضوء هذا الفهم لأبعاد التنمية البشرية تبرز الأهمية القصوى لمراعاة المخطط للمجتمع الجديد بعدًا أساسياً وهو البعد الاجتماعي ، والذي يقصد به مجموع التوجهات التي تنطلق فيها الخطة ومدى اهتمامها بالإنسان بوصفه صانع الاقتصاد ومحركه ، وهو الهدف والغاية من كل خطة ، فعالم اليوم في ولوجه إلى بداية القرن الحادي والعشرين – كما سبق القول – يواجه العديد من التحولات ، والتي لا شك سيكون لها تداعياتها المختلفة ، وآثارها الواضحة على برامج التنمية ومشروعاتها . ومن ثم يتضح جدوى اهتمام المخطط المعاصر بالبعد الاجتماعي ، هادفاً تحسين بناء الإنسان سلوكا ومهارة وقدرة ، وبحيث يحيا حياة كريمة أمنة ، تجعل منه أكثر قدرة على المشاركة والشعور بالولاء والانتماء والعطاء لمجتمعه الجديد ، ويتحقق ذلك بتوفير مجموعة من الضمانات تحقق للإنسان الأمن والأمان في يومه وغده ، وتتمثل هذه الضمانات فيما يلي (حسين الجبالى ، ١٩٩٩ ، ٢٠٣-٢١٧) :-

- توفير الرعاية الصحية المناسبة .
- توفير التعليم الأساسي الملائم .
- توفير الرعاية السكانية .

ـ توفير الخدمات الثقافية والاجتماعية .

ـ توفير التأمينات الاجتماعية .

ـ توفير خدمات الأمن والعمل .

ـ توفير خدمات الأمن الغذائي .

ولعل هذه الضمانات من شأنها أن تسهم في إحداث النمـو الاقتصـادي والاجتمـاعي والثقافي والسياسي والتربوي والأمني .. الخ . ومن ثم توفير الأساس لخلق مجتمع جديد متزن عاطفياً ووجدانياً ، ويتمتع بقدر كبير من الطمأنينة والرفاهية .

ثالثا . أهم دوافع استراتيجية تنمية المدن الجديدة :

تستحوذ حركة التوسع العمراني الحضري على اهتمام معظم دول العالم ، حيث ترتبـط درجة التحضر بمعدلات النمو الاقتصادي والاجتماعي ، وهو ما يؤثر بالضرورة على معـدلات التنمية ، فالمناطق الحضرية والمدن الكبرى تحوى العديد من الخدمات والأنشطة المختلفة ، ممـا يجعلها قطباً جاذبا لمعظم الهجرات ، والنتيجة زيادة عدد سكان المناطق الحضرية عنـها فـي المنـاطق الأخرى ومن المنتظر عام ٢٠٢٥م أن تكون نسبة ٦١% من سكان العالم البالغين(٥١ بليون نسمة) مـن المقيمين في مناطق العمران الحضري (جورج ويلها يم ، ١٩٩٦ ، ٥).

ولقد وضعت مصر استراتيجية المجتمعات العمرانية الجديدة في فترة ما بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م وحددت ملامح هذه الاستراتيجية في الخصائص التالية:

ـ تعمير مدن عمرانية جديدة وإنشائها بهدف إعادة توزيع السكان وتوطين الأنشطة الاقتصادية من خلال إنشاء مدن جديدة في الأراضي الصحراوية لتخفيف الكثافة السكانية في الوادي الضيق .

ـ توفير فرص عمل للسكان بالمجتمعات الجديدة تقوم على استغلال مصادر الثروات الطبيعية التي تصلح لإقامة قاعدة اقتصادية لها ومن ثم المساهمة في زيادة الدخل القومي .

ـ العمل على إيجاد الحوافز اللازمة لجذب الاستثمارات المحلية والعالمية إلى المجتمعات الجديدة(هدى عادل المصري ، ١٩٩٠، ٦).

وتقوم المجتمعات العمرانية الجديدة أساسا كأنماط استيطان Settlement Patterns والاستيطان هو العملية التي يتم عن طريقها توطين مجموعة من السكان أو نقلها من مكان إلـى

آخر . وهذه العملية يترتب عليها آثار اجتماعية واقتصادية وديموجرافية وعمرانية في الجهة الأصلية التي كانوا يقطونها ، وكذلك الجهة / المكان الجديد الذي تم استيطانه ، وذلك في حالة ما أطلق على هذه العملية استيطان أو توطين ، ويفرق بعض الكتاب وخاصة الاجتماعيين بين التوطين والتهجير ، فيشيرون إلى أن التوطين استقرار جماعة في وطنها وبيئتها مع عدم تغيير تقاليدها وعاداتها والظروف الاجتماعية البيئية المختلفة ، وهو ما يعتبر حافزاً إيجابيا يؤدي إلى الاستقرار (اعتماد محمد علام ، ١٩٩٨ ، ١٢٣-١٥٥).

أما التهجير (وقد يكون إجباريا) فيتضمن تغيرًا في كل ظروف الحياة الاجتماعية أو بعضها، وهو ما قد يشكل حافزاً سلبياً ضد الاستقرار ، وتشير هيئة الأمم المتحدة إلى مفهوم التوطن بأنه إنشاء مجتمعات على أرض جديدة لم تستغل من قبل . أي أن الاستيطان عملية إنشائية بالدرجة الأولى ، تتضمن استغلالا اقتصاديا لأحد موارد الثروة . وما يتطلبه من بنية أساسية ومرافق إنتاجية وخدمية تساعد على الاستقرار الدائم ، وهذا الاستقرار يؤدي إلى خلق علاقات جديدة وعادات وتقاليد جديدة (معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠، ٢٢).

وفي ضوء ذلك ، قامت سياسة المجتمعات العمرانية الجديدة في مصر على محورين أساسيين :

<u>المحور الأول :</u> المجتمعات الريفية الجديدة :-

في محاولة لتخفيف الضغط السكاني على الأرض الزراعية التقليدية وتحسين مستويات المعيشة السائدة في ريف مصر ، سعت السياسة الزراعية المصرية إلى استصلاح الأراضي القابلة للاستزراع وتشييد مجتمعات ريفية جديدة خارج نطاق وادي النيل، وذلك بإقامة القرى السكنية وفيما يلي أمثلة للمجتمعات الريفية الجديدة :

١ ــ مناطق الاستصلاح الزراعي في غرب دلتا النيل .

وتضم أربع عشرة منطقة منها أدكو ، أبيس ، النهضة ، منطقة القطاع الشمالي والجنوبي لمديرية التحرير ، مشروع وادي النطرون ، منطقة الطريق الصحراوي ، منطقة وردان ، المحاجر ، وقد سعى المسئولون إلى توفير الخدمات اللازمة لسكان هذه القرى الحديثة لتهيئة سبل الحياة المناسبة لسكانها .

٢ ــ القرى السكانية في منطقة مريوط المستصلحة :

وتهدف إلى خلق مجتمع زراعي جديد قرب الطريق الصحراوي الإسكندرية / القاهرة ، وتنميته وتخفيف الضغط السكاني الشديد على الأرض الزراعية التقليدية المأهولة بالسكان .

٣ ــ مشروع تنمية شمال سيناء . ويمتد عبر طريق ترعة السلام .

٤ ــ مشروع توشكي ، ويقع هذا المشروع في جنوب الوادي .

٥ ــ مشروع منقطة شرق العوينات ، ويقع في الجنوب الغربي من مصر على بعد ٤٠٠ كم شرق جبل العوينات ، ويحده في الجزء الجنوبي الغربي منطقة الحدود الليبية التشادية (السيد محمد السايح ، ١٩٩٩ ٣٩٥-٤٤٠) .

<u>المحور الثاني :</u> إنشاء المدن والمجتمعات الجديدة وهذه المدن هي :

١ ــ خمس مدن جديدة مستقلة بإقليم القاهرة الكبرى أو قريبة منه وهي العاشر من رمضان ، ١٥ مايو ، ٦ أكتوبر ، والعبور ، وبدر .

٢ ــ خمس مدن جديدة بالوجه البحري ، شرق وغرب الدلتا وهي دمياط الجديدة ، والصالحية ، والسادات النوبارية ، برج العرب .

٣ ــ ثلاث مدن بالصعيد وهي : بني سويف ، المنيا الجديدة ، وطيبة الجديدة على امتداد لمدينة الأقصر .

٤ ــ خمسة تجمعات حول الطريق الدائري للقاهرة الكبرى وهي : التجمع الأول ، التجمع الخامس ، والقطامية ، والشيخ زايد ، الشروق ، وهي مجموعة مدن غير مستقلة تهدف إلى استيعاب جزء من الزيادة السكانية التي تزدحم بها القاهرة (السيد محمد السايح ، ١٩٩٩ ٣٩٥-٤٤٠).

من هنا أطلق المتخصصون في الاستيطان اصطلاح المجتمعات المستحدثة على نظم الاستيطان الجديدة سواء أكانت قرية أو مدينة جديدة ، وتختلف الدوافع لإنشاء نظم الاستيطان الجديدة من دولة لأخرى حسب ظروف المشاكل التنموية التي تواجهها وإمكاناتها الاقتصادية والبشرية فقد تكون :

* دوافع ديموجرافية / تتمثل في إعادة توزيع السكان وذلك التكدس السكاني والعمراني في بعض المدن .

* دوافع اقتصادية / تتمثل في إبداع طاقات إنتاجية جديدة وتحسين الهياكل الاقتصادية للأقاليم المختلفة لزيادة في الإنتاج والدخل والتصدير وتحقيقاً للتقدم الاقتصادي .

* دوافع اجتماعية / تتمثل في توفير عدد أكبر من فرص العمل والتغلب على مشكلة البطالة .

* دوافع طبيعية / تتمثل في استغلال الموارد المتاحة وخاصة الأرض والمياه .

* دوافع سياسية وأمنية(معهد التخطيط القومي ، ٢٠٠٠، ٣٣-٣٥) .

وترجع أهمية تخطيط نظم الاستيطان وضرورته إلى إيجاد مجتمع مترابط متكامل يقوم على أسس اقتصادية واجتماعية مخططة ، توفر لعضو المجتمع الجديد (المستوطن) الحياة الكريمة في بيئة جديدة ومستوى معيشة أفضل . لذا كانت مساهمة التخطيط الإقليمي كبيرة ، حيث أعطى أهمية للتفاعل بين نظم الاستيطان المختلفة والمكونة لشبكة متكاملة من المستوطنات أو التجمعات ، وهيكل اجتماعي متناسق متكامل . ولم يعد التعمير مجرد بناء وتقويم لهياكل البنية الأساسية ، بل تطور إلى منظومة متكاملة بمفاهيم التنمية الشاملة ـ العمرانية والاجتماعية والاقتصادية ـ التي تتناول الهياكل العمرانية والاتزان الإقليمي وتنظيم استخدامات الأراضي والموارد الطبيعية وما يرتبط بها من تنمية المجتمعات الجديدة والقائمة منها ، والارتقاء بالبيئة وتوفير الاحتياجات الأساسية (اعتماد محمد علام ، ١٩٩٨ ، ١٢٣-١٥٥) .

ومما سبق يتضح ، أن التعمير بمفهومه الشامل يشمل عملية التنمية اعتباراً من دراسة المنطقة ومسح الإمكانات المتوافرة بها إلى وضع المخطط الشامل والمخطط الهيكلي لتنمية المنطقة إلى التخطيط التفصيلي ، وما يستتبعه من دراسات تفصيلية لشبكات البنية الأساسية ، والمرافق والخدمات ، ثم تنفيذ هذه الأعمال بحيث تتوفر جميع نواحي الحياة الطبيعية للسكان من فرص للعمل ومساكن وخدمات بأنواعها المختلفة ، فتتحول المنطقة من مجرد صحراء إلى خلية للعمل والإنتاج تتفاعل مع سائر الخلايا وصولاً إلى مزيد من الإنتاج والتقدم ويقوم كل ذلك على عاتق التعليم ودوره الأساسي ، فلا شك أن التخطيط لسياسة تعليمية ملائمة لهذه المجتمعات الجديدة سيوفر أساساً هاماً للتنمية الشاملة في جميع المجالات في هذه المجتمعات

رابعاً : الملامح الأساسية لتخطيط السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة :

يعرف التخطيط بأنه تصور لمستقبل منتج ومفيد ،وهو في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة ،وهي بذلك تتضمن عمليات اختيار وتحديد أولويات على أساس دراسة للإمكانيات المادية والبشرية في الحاضر واحتياجات المستقبل(Kanfman Roger , 1991 , 39-40) .وقد عبر بيل وآخرون Bell and others في المؤتمر المنعقد في شمال أمريكا ١٩٧٠ تحت مسمى "الإنسان في الشمال" أن تحديد الأولويات والأهداف الخاصة بسكان الشمال أمر هام لتنمية مجتمع الشمال ،ويعبر عن آمالهم وطموحاتهم المستقبلية وقد حدد المتخصصون في مجال تنمية المجتمع أهم الأولويات اللازمة لتنمية مجتمعهم متمثلة في وسائل الاتصال ، ووسائل الانتقال ، ومؤسسات المجتمع ، والمعلمين ، ومتسربي الدراسة ، وصحة المجتمع (Bell and others 1995 ,1)لذا فإن رسم أيسياسة للتعليم دون النظر إلى تحديد الأولويات على أساس من الدراسة العلمية الموضوعية ،قد يؤدي إلى مشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو إلى انهيار الخطة التعليمية نفسها .

وربما يسود الخلط بين استخدام الأولويات أو الاحتياجات Needsوتعنى بما ينبغي أن يحدث، والطلب ويعنى بما يحدث بالفعل والذي بدوره يرتبط بالعرض.وفى هذا الشأن يرى تسانج Tsangأنه من أجل تقييم تكاليف البرامج التعليمية بالمجتمعات الجديدة فإن المخططين بحاجة إلى معلومات عن كل من الطلب على البرامج التعليمية ،والمعروض من البرامج ،ومن بين هذه المعلومات :-

- تحديد الطلب على البرامج الحالية والمطلوبة .
- تقييم تكاليف المشروعات اللازمة لهذه البرامج .
- تحليل لكيفية استخدام الموارد في هذه البرامج .
- تحديد لمؤشرات التنمية بالنسبة للتغيرات المفاجئة .

فمن حيث الطلب (الحالي والمشروع) فأحد الاحتياجات الهامة هو معرفة العدد الكلي للسكان وتوزيعهم حسب العمر ،والمعلومات الديموجرافية ذكور/إناث ،ثقافة/دين ..الخ ، أما من جانب العرض (السابق والحالي) فأول المعلومات التي يحتاجها المخطط هو خصائص أو سمات البرنامج مشتملا على المستوى ،التكاليف اللازمة لانتاج هذه البرامج من حيث المدخلات ،تمويل المدخل بواسطة الحكومة أو بواسطة النفقات الخاصة (Man C , Tsang , 1994 , 39-40) .

وتجدر الإشارة هنا ،إلى أن التخطيط الكمي للتعليم في صورته الإجمالية على المستوى الإقليمي والمحلى يغفل جوانب التخطيط العمراني والإسكاني ،ومواقع المدن أو الامتدادات السكانية الجديدة .ذلك أن ربط النمو المستقبلي للتعليم بالنمو السكاني يتطلب معرفة مسبقة بمواقع المدن أو المستوطنات السكنية الجديدة وقدرتها الاستيعابية ،والتغيرات التي ينتظر أن تحدث في موقعها ، حتى تؤخذ في الاعتبار عند تحديد الاحتياجات التعليمية لهذه المدن أو التجمعات السكانية (محمد سيف الدين ، ١٩٩٦ ،١٨٥) .وفي هذا الشأن يرى أندرسون Anderson أن استخدام خطة إقليمية واحدة لكل المناطق سيكون ذا تأثير عقيم بلا فائدة ، فالكثير من المناطق تطور الخطط الفردية من خلال السماح لهم بأن يكونوا مسئولين عن إنجاز أهدافهم ، مما يتيح لهم حق تملك المناطق لخططهم ويعكس أنشطتهم عن قرب .(Sundra Lec Anderson 1991 , 324)

إضافة لذلك ، إن التخطيط للخدمات التعليمية – بالمجتمعات الجديدة – يتعين خضوعه إلى الكثير من المرونة ،بحيث تنمو الخطة مع نمو المجتمع الجديد ليقابل التغيرات السريعة ،ومواقع الخدمات الاجتماعية ،ومطالب النمو السكاني وتوزيعه ،حتى يحقق هذا التخطيط الأغراض التربوية التالية : –

١–تحسين الخدمة التربوية المقدمة .

٢–تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ،بحيث يحصل كل فرد فى المنطقة أو الإقليم على نصيبه العادل من التعليم الذي يناسبه .

٣–ربط النمو التعليمي ربطا وثيقا بمختلف جوانب التنمية الاقتصادية والاجتماعية للإقليم أو المنطقة .

٤–استغلال الإمكانات التعليمية المتاحة أفضل استغلال ممكن (محمد سيف الدين ، ١٩٩٦ ، ١٨٧) .

وفى ضوء هذا ركزت الخطة المستقبلية ١٩٩٧–٢٠١٧ وما يرتبط المجتمعات الجديدة باعتبار أن التعليم والتدريب حق لكل مواطن ، ومدخل لإعداد العنصر البشرى للمشاركة في الإنتاج من خلال تنمية متكاملة للشخصية في جوانبها المعرفية والبدنية والفنية ،وهذا يتطلب تحقيق الوظائف التالية :–

– ربط التعليم بالإنتاج ودعم التعليم الفنى (صناعي–زراعي–تجارى) .

- تطوير برامج التدريب ومضامينها فى ضوء التطورات العالمية في العلوم الأساسية .

- توفير الأمانات والحوافز اللازمة لضمان التعليم المستمر بإمداد المتعلم بالمعلومات المتجددة في التخصصات المختلفة .

-تدعيم الاتجاه نحو الدراسات متعددة التخصصات كعلوم البيئة والهندسة الوراثية ٠٠الخ ، وتسخيرها لخدمة الزراعة والصناعة بهذه المجتمعات ٠

-سد الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل باستخدام التدريب التحويلي والمهني ، بهدف توفير العمالة الفنية اللازمة من المهن والتخصصات التي يحتاجها سوق العمل بالداخل والخارج (مجلس الوزراء ١٩٩٦ ، ٩٧) ٠

ومجمل القول ، إن المجتمع الجديد – مجتمع المستقبل- لاينبغى أن يكون مجتمعاً سكنياً فحسب ، وأنما يقام أساساً ليحقق أهدافاً اقتصادية واجتماعية معينة ،يتحرك من خلالها تجاه المستقبل تحركاً استراتيجيا بإجراء تحليل للتحديات التي يواجهها قطاعه التعليمي الذي بحاجة إلى حركة إصلاحية شاملة ،تستهدف إصلاح ممارساته في إطار علاقته بالمجتمع وأنشطته الاقتصادية ،وتخطيطاً على أساس سياسة رشيدة ذات أهداف واضحة وواقعية ،يوفر لها الأدوات والآليات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية لضمان تحقيق الأهداف التنموية ٠

ويمكن إيضاح ذلك من خلال الخطوة للبحث٠

<u>خامسا : تصور لآليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة :</u>

التعليم كما هو معروف منظومة من منظومات المجتمع وآلياته ، تختص أساسا بتكوين الناشئين وتوظيفهم لتحقيق التنمية وذلك من خلال التنمية البشرية ، باعتبار أن البشر هم الطاقة المحركة لعوامل التنمية الأخرى ، حاضراً من الرصيد القائم لقوة العمل ، ومستقبلا من تدفق أفواج الطلاب خلال قنوات النظام التعليمي . ويؤكد السيد رئيس الجمهورية في خطابة أمام مجلس الشعب والشورى (١٩٩٧/١١/١٥م) علي أن مجتمع الغد لن ينهض به سوي إنسان الغد ، الذي يعتبر التعليم والتدريب ضرورة التقدم وفي إطار اتجاهات التنمية العمرانية الحديثة ، والتي توليها الدولة اهتماماً بالغا ، تبدو الحاجة ماسة إلي تخطيط للسياسة

التعليمية في المجتمعات الجديدة ، بما يتفق مع أهداف هذه المجتمعات وفلسفتها وبنيتها ، وينبع من احتياجاتها الفعلية ، ويراعي خصائصها الديموجرافية والمجتمعية التي تختلف بالضرورة عنها في المجتمعات القائمة (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٠ ، ١) .

وبهذا يستطيع التعليم أن يحدث تفاعلا اجتماعيا ناجحا للمواطنين ، من خلال تقديمه لخدمات تدريبية تستهدف تكوين أنماط سلوكية جديدة تتفق وفلسفة المجتمع الجديد . لذا عند صياغة سياسة تعليمية لمجتمع جديد ، يواجه قرناً جديدًا يجب أن نبدأ بالتعرف علي مواصفات المواطن المصري ، وذلك من خلال دعامتين أساسيتين لمواجهة المستقبل وهما :

١ ــ دعم تعظيم الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان المصري من شهامة ومروءة وطيبة وعقيدة دينية وأصالة وحضارة تاريخية ، وطاقة وطنية لحب الوطن والأرض والانتماء إليها .

٢ ــ غرس الدافع للإنتاج والتنمية المجتمعية ودعمه (التعليم للعمل والإنتاج) بهدف تحقيق تقدم المجتمع الجديد ورفاهيته، لرفع مستوي معيشة الفرد وأسرته ومجتمعه الصغير .

وكلتا الدعامتين السابقتين لشخصية الإنسان المصري تطرح تساؤلا رئيسياً . ما نوعية التعليم المطلوب تقديمه لأبناء المجتمعات الجديدة للوفاء باحتياجات المجتمع ووضع الاقتصاد المصري في مواجهة تحديات القرن القادم وكذلك تحديات القيم والانتماء الوطني ؟

هل المطلوب إعادة النظر في شكل النظام التعليمي ومضمونه لجعله قادرا علي التكيف مع المتغيرات الدولية والمحلية المستجدة وحتى يصبح التعليم أحد أهم مداخل التنمية البشرية ؟ ولعل هذا يتطلب صياغة سياسة تعليمية جديدة تتعامل مع آفاق المستقبل وآلياته الحديثة هذه السياسة التعليمية المطلوبة يجب أن تتصف ببعض الصفات الهامة مثل الرؤية الواضحة حتى يمكنها معالجة أوجه القصور الكثيرة الموجودة حاليا ، كما يجب أن تتصف بالتكامل مع السياسة العامة للدولة حتى يمكن تحقيق النمو المطلوب لمقابلة الطلب الاجتماعي المتنامي علي التعليم ، وفي إطار تحدى التعليم للعمل ، فضلا عن اتصافها بالمرونة الكافية في خططها التعليمية والقدرة علي التكيف مع التغيرات والمواقف الجديدة في ضوء الأهداف الموضوعة وحسبما تفرضه المصلحة الوطنية والقومية العليا ، إذن السياسة التعليمية المطلوبة هي : سياسة تنمية قطاع التعليم قبل الجامعي بالمجتمعات الجديدة في المستقبل .

وكما سبق القول إن السياسة التعليمية تتحدد بجانبين أساسيين هما .

ـ هدف مطلوب الوصول إليه أو تحقيقه .

ـ أداة أو أداة لتنفيذ السياسة وتحقيق هدفها .

لذا يمكن تصور السياسة الرشيدة في ضوء أهدافها وآلياتها كالتالي .

١ ـ بالنسبة لأهداف سياسة تنمية قطاع التعليم في المجتمعات الجديدة :

يعد تحديد الأهداف واستراتيجيات التنفيذ بأقصى درجة ممكنة من الوضوح أمرًا في غاية الأهمية في جميع مراحل تصميم المشروع التعليمي ، ويترتب علي ذلك تعيين الوسائل التي تحقق الأهداف المحددة ، وبالنسبة للمشروعات التعليمية ذات الطابع التحديدي ، يصعب تحديد الأهداف والاستراتيجية بسبب نقص المعرفة والوسائل ، وحتى إذا ما توفرت فهي غالبا ما تكون تجريبية ، وهنا يتطلب الأمر صياغة الأهداف بطريقة استكشافية ثم تكييف ذلك وفقا لأية متغيرات قد تطرأ أثناء التنفيذ .

وفي ضوء ذلك يمكن تصور أن أهداف سياسة تنمية قطاع التعليم بالمجتمع الجديد تتمثل في هدفين رئيسيين :

أ /١ . أهداف تفصيلية خاصة بكم التعليم لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد علي التعليم والمتغيرات الكمية الأساسية في عملية التعليم تشمل ما يلي .

١/أ/١ . مدي توافر الأبنية المدرسية :

وتعتمد خطة الدولة فى إنشاء الأبنية التعليمية–بوجه عام–على عنصرين هامين :

– زيادة عدد المدارس ·

– الحرص على أن تكون المدارس الجديدة ذات طراز يواكب أحدث النظم ،لـــذا وضعـت مجموعة من المعايير لضمان الجودة في التصميم وسلامة التنفيذ ،ومراعاة نصيب الطالب من الهواء ·· الخ،على أن توكل مسئولية الإنشاء والإشراف على هذه الأبنية للهيئة العامة للأبنية التعليمية بوزارة التعليم ،حيث وضعت الهيئة المشروع القومي للخريطـــة المدرســية خــلال الخطة الخمسية الحالية بعمل برنامج للحاسب الآلي لحساب توزيع الاحتياج المستقبلي مـــن المباني الجديدة وتوطينه (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٠ ، ٤٥)·

إذن الحاجة ماسة إلي توفير المبني التعليمي في جميع المراحل لتلبية الطلب الاجتماعي ، ويمكن تصور ثلاث مراحل منهجية ، لاتباعها عند التخطيط للخدمات التعليمية بالمجتمع الجديد :

<u>المرحلة الأولي :</u> تشخيص شامل ودقيق للوضع القائم في سنة الأساس من حيث إجراء بحـــوث مسحيه حول مناطق الاستقطاب للمؤسسات التعليمية الموجودة واستخدام الأبنية والكلفة .. الخ .

<u>المرحلة الثانية :</u> اسقاطات للطلب المحتمل علي التعليم في المستقبل ، بناء اسقاطات متصلة تقوم بها الوحدة الإدارية حول من هم في سن التعليم .

<u>المرحلة الثالثة :</u> إعداد مقترحات حول إعادة تنظيم شبكة المؤسسات التعليمية مـــع ضـــرورة أن تؤدي هذه المقترحات إلي تكافؤ الفرص التعليمية وإلي استخدام أفضل للموارد .

١/أ/٢ . توفير العدد المطلوب من المعلمين المؤهلين تربويـــاً .

أصبح التزايد المطرد في معدلات القيد في المدارس مشفوعـــاً في بعـــض الحـــالات بتزايد أعداد السكان في السن المدرسي إلى الحاجة لمعلمين جدد ،ويعلق واضعو السياســـات والمجتمع ككل آمالاً كبيرة على المعلمين بوصفهم مهنيين متخصصين يمثلون النخبة الرائـــدة في المجتمع ،وهم في نفس الوقت مطالبون بالتعامل مع التغيرات الواسعـــة الجارية ،وبتطبيق الإصلاحات المعقدة التي تشهدها حاليا النظم التعليمية (منظمة التعاون والتنمية فـــي الميـــدان الاقتصادي ، ٢٠٠١ ، ٥) ، لذا يتعين على واضعي السياسات التربوية أن يكفلوا أن يكـــون الاستثمار في مجال المعلمين كافيـــاً ومتناسبـــاً مع المهام المطلوبة من هؤلاء المعلمين .

وإذا كان العدد ضروريـــاً في توفير المعلمين حسب النسب المعمول بـــها فـــي تأديـــة العملية التعليمية بشكل جيد مثل نصيب الطلاب من المعلم فإن مستوى تأهيل هذا المعلم علـــي جانب أكثر ضرورة وأهمية. فقد آن الأوان لاختيار العناصر الصالحة والراغبة في القيـــام بالتدريس والمؤهلة تأهيلا تربويا عاليا ، المحبة لمهنتها ، القادرة علي العطاء ، المستعدة دائما للاستزادة من المعارف والمهارات الجديدة المقبلة علي التدريب لمسايرة كل جديد وانتقائـــها . لذا فإن هدف تحقيق العدد المطلوب من المعلمين المؤهلين تربويـــاً يعني إنجاز مهمة كبـــيرة تقوم بها كليات التربية المناط بها إعداد هؤلاء الأفراد ، وهـــذه بدورها تدخل فـــي إطـــار عملية التعليم ، وكليات التربية المنتشرة في جامعات مصر تمثل أيضا هدفـــاً مـــن أهـــداف تطوير التعليم وتنميته ، حيث يقوم بإعداد الأعداد المطلوبة لعملية التعليم وتوفيرها .

علاوة على أنه من المتوقع حدوث تحديات قد تواجه المجتمعات الجديدة ،متمثلة في الحاجة إلى تأمين العدد اللازم من المعلمين المؤهلين المتحمسين .لذا فان السعي وراء تحقيق التوازن بين الحاجة لتوسع نطاق الانتفاع بالتعليم ،وضرورة اجتذاب المعلمين الأكفاء واستبقائهم أمر محتوم لهذه المجتمعات، كأن يتم صرف بدلات أو علاوات على الأجور الأصلية ،أو إمكانية توفير مساكن خاصة بهم كوسيلة لتسوية أجورهم دون إدخال تغيير على جداول المرتبات الأساسية الحكومية .ومثل هذه التسويات من شأنها تحقيق أغراضاً مختلفة مثل مكافأة المعلمين الذين يتحملون عبء المعيشة في مجتمع جديد ، وتشجيعهم على تحسين أدائهم بها .

٣ / أ / ١ تمويل التعليم .

إن قضية التمويل بحاجة لجهد كبير من صانع السياسة وتعتبر ذات أوجه كثيرة ، فهي اقتصادية لتوفير تعليم راق وجيد لأبناء مصر ، وهي هدف يجب تحقيقه بتوفير أكبر قدر من الأموال اللازمة ليس لبناء المؤسسات التعليمية فقط ، بل لتوفير مستلزمات العملية التعليمية الجيدة مرتفعة الثمن مثل المعامل والورش والمواد الخام ، وهي كذلك تطرح بعض القضايا التي يجب حسمها من قبل المجتمع الجديد في المستقبل مثل :

- مدى إمكانية استمرارية تحمل الدولة لنفقات التعليم (المجانية) تدعيمها لمبدإ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع حرصاً على التنمية البشرية .
- مدى إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم وهو المستفيد الأول من مخرجات التعليم .
- مدى إمكانية إسهام الأسر في تمويل التعليم .

ومن الملاحظ أن الدولة وحدها لن تستطيع تحمل نفقات التعليم في المستقبل ، فنفقات التعليم أصبحت باهظة ، والإقبال عليه سيكون كبيراً ، وتشعب فروع الشجرة التعليمية بالمستقبل وامتدادها المستمر أفقياً وراسياً يجعل من غير الممكن ـ إداريا وماليا ـ أن تقوم الدولة بتمويل كل هذه التشعبات والتطورات وضبطها . ولعل هذا يدعو إلى ضرورة تحمل الأنشطة الإستثمارية والمؤسسات الصناعية لجز من تكاليف التعليم ، مما يساعد على رفع كفاءة العملية التعليمية ، ويعود بالنفع على المجتمع الجديد ، لكن يظل دائماً دور الحكومة في تمويل التعليم وتدعيمه ، هو الدور الرائد والفعال ، خاصة في مراحل التعليم قبل الجامعي ، على أن يكون للأنشطة

الاستثمارية دور فعال في دعم المدارس الشاملة ، وتزويدها بالمعامل والأجهزة وتدريب طلابها عملياً بوحداتها الإنتاجية (خوسية جواكين ، ٢٠٠١ ، ١٧٢) .

ب/١ أهداف تفصيلية خاصة بنوعية التعليم (الكيف) :

إن تحقيق التغير النوعي في بنية منظومة التعليم في المجتمع الجديد يشمل مجموعة كبيرة من التغيرات الهامة والتي تمثل مجموعة الأهداف الأكثر تفصيلاً تعمل سياسة تنمية التعليم على تحقيقها لبلوغ نوعية راقية من التعليم ، وأهم هذه الأهداف :

١/ب/١ .. تحقيق نوعية التعليم المنشودة في المجتمع الجديد المواجه لقرن جديد :

لا شك أن نظامنا التعليمي القائم يعاني من كثير من المشكلات ، لذا فهناك دعوة نحو ضرورة الإصلاح الجذري لهذا النظام والأخذ بمفهوم الجودة الشاملة ، ويمكن تصور لمواصفات يجب أن تتسم بها نظام التعليم في المجتمع الجديد : -

- أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بداية ، فالخدمة التعليمية في المجتمع الجديد ، ينبغي أن تلبي احتياجات تنمية المجتمع من جهة ، واحتياجات الفئات العمرية المختلفة المكونة لها من جهة أخرى .
- أن يحقق القدرة على التجديد الذاتي من خلال الاضطراد والتواصل .
- أن يحقق الأمن القومي والثقافة القومية والاقتصاد القومي معا مما يؤدي إيجاد التماسك بين فئات المجتمع .
- أن يتلافى الازدواجية والانغلاق والاستقلالية .
- أن يحقق مبدأ التعليم للعمل والإنتاج وتنمية الثروة البشرية عالية الكفاءة اللازمة للمشروعات الاقتصادية في هذا المجتمع .

ولا شك أن المواصفات سالفة الذكر لصورة نظام التعليم المنشود تبرز عدة نقاط يجب أن تمتاز بها مفردات منظومة التعليم وتلك مرتبطة بالنوعية المطلوبة كالتالي :

أ ـ الأخذ بالتسمية الجديدة (الشجرة التعليمية) بدلا من التسمية التقليدية (السلم التعليمي) للمراحل التعليمية المختلفة ، والسبب يرجع إلى أن الأخير له بداية محددة وتسلسل محدد ونهاية محددة وتسلسل محدد ونهاية محددة ، بينما مفهوم الشجرة التعليمية له بداية فقط تؤكد الارتباط العضوي بأرضية ومناخ محدد ، ومرن ومتنوع تسلسل ونهاية مفتوحة ، تسمح بالنمو والتشعب المعرفي ، بل وأكثر من ذلك فهذا المفهوم يتيح هيكلة متفتحة عند نقاط عديدة تتناسب مع طبيعة المجتمع الجديد (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩٢ ، ٣٥) .

ب ـ أن يستند التعليم الأساسي في المجتمع الجديد ـ والذي لا بد وأن يمر به كل فرد ـ إلى صيغة التعليم المستمر ، لكون هذه الصيغة أكثر ملاءمة للإنسان الجديد في مجتمعه ، كما تيسر استخدام أساليب جديدة بدلا من القديمة ، وتتيح ممارسة الحرية والذاتية ، بجانب ذلك فإن صيغة التعليم المستمر تقوم على ثلاث ركائز .

ـ الامتداد الزمني بمعني توسيع نظام التعليم .

ـ الابتكار باستحداث أنماط جديدة من التعليم .

ـ النظرة المتكاملة لوحدة بناء المعرفة الإنسانية .

ج ـ تطبيق منهج يتلاءم مع الاحتياجات المستقبلية ، قائم على بناء وحدة المعرفة بين مجالات (اللغات ـ الرياضات ـ العلوم ـ الإنسانيات) عبر المراحل المختلفة ، وذلك بصورة تسمح بدراسة التفاعلات بين هذه المجالات ، باستخدام تقنيات حديثة أرقى أنواع التكنولوجيا ، على أن يكون هناك تكامل بين المهارات العقلية واليدوية في المادة العلمية على مستوى كل المراحل التعليمية المختلفة بما يلائم خصوصية كل مرحلة . مع تضمن المناهج الدراسية للأنشطة والمجالات العملية التي تتطلبها عملية التنمية في المجتمع الجديد الذي سيصبح بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها الطاقات العلمية والتكنولوجية في جميع المجالات ، لتؤدي في النهاية إلى قدرات تكنولوجية تضيف إلى رصيدنا المعرفة والخبرة في ظل نجاح مصر في إقامة نواة جديدة لبعض التكنولوجيات المتطورة وبخاصة في مجالات الأنشطة الزراعية والصناعية والمعدنية والسياحية .

ولكي يتم ذلك يجب توفير المهارات وتبادل الخبرات مع أصحاب المصالح وأرباب العمل والإنتاج . وبهذا تعكس هذه المناهج الخصوصية الثقافية والقيمية للمجتمع الجديد ، مما يكون لها أكبر الأثر في تشكيل الشخصية القومية للمتعلم ، وتنمية وعيه الاجتماعي وحسه الوطني ، مما يزيد من دافعيته للتعليم ، ورؤيته للمضمون الاجتماعي للخبرة التربوية ، فيوظف كل ما يتعلمه لخدمة مجتمعه الصغير وتقدم أمته .

د ـ تغيير دور المعلم في النظام التعليمي المأمول في المجتمع الجديد ليصبح منسقاً للعملية التعليمية وليس ملقنا للمعلومات ، فعليه يقع العبء الأكبر في إرشاد الطلاب وتدريبهم على المهارات الجديدة مثل :

ـ القدرة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة .

ـ القدرة على المناقشة والحوار .

ـ القدرة على تحليل الحقائق ورفض قبولها بصورة مطلقة .

ـ تنمية روح الابتكار والإبداع ورفض قبولها بصورة مطلقة .

ولعل هذا يستلزم توخي الحذر في اختيار من سيلتحقون بكليات التربية ممن تتوافر فيهم الخصائص السابقة ، كما يستدعي إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بشكل تتابعي يبدأ بالإعداد الجامعي وينتهي بالإعداد المهني ، مع التأكيد على التدريب المستمر للقائمين بالعمل لمواجهة التغيرات والتحديات التي تفرضها تكنولوجيا العصر . علاوة على ذلك فان الاستثمار فى العملية التعليمية يعنى توفير بيئات مساعدة للمعلمين إضافة إلى تأهيلهم ، مثل تأمين استثمار كاف في وسائل التعليم ، وفى البيئة الأساسية للمدرسة (منظمة التعاون والتنمية في المدان الاقتصادي ،٢٠٠١ ، ١٠).

هـ ـ توافر إدارة تعليمية جادة بمستوياتها المختلفة مع الأخذ باتجاه نحو مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ ، ومن ثم تظهر ضرورة استقلالية الإدارة التعليمية في المجتمع الجديد ، ومنحها سلطات موسعة تمتد للمؤسسات التعليمية لتتاح لها فرصة تصميم حدودها التنظيمية التي تتناسب وخصائص المجتمعات الجديدة من جهة ، وتحقق لها بعض جوانب

التمييز مـن جهة أخرى ، مما يساعدها على تحقيق أهداف التعليم بها فـي إطـار خدمـة المجتمع وبمساعدته .

ز ـ توفير المبنى التعليمي الذي يجذب الطالب بتصميمه الجيد وحجراته المريحـة وتجهيزاتـه المعمارية والهيكلية وأماكن الأنشطة .. الخ ، أي المبني المتطور لمؤسسة تعليمية متطـورة تلبى احتياجات مجتمع متطور دائماً .

٢ / ب . توفر التعليم الذي يحقق التنمية الاقتصادية :

التعليم هو الدعامة الأساسية لتحقيق التنمية المجتمعية عن طريق تزويـد المشـروعات الجديدة بالمهارات والتخصصات والخبرات اللازمة لدفع عملية التنمية قدمـاً ، حيث يقدم كل من الآلة والإنسان القادر على تشغيل تلك الآلة ، هذا وتتبع القيمة الاقتصادية للتعليم من تنمية قدرة الأفراد المتعلمين على الإسهام في العمل المنتج في مجالات الإنتاج المختلفة ، بإمداد تلك المجالات بالقوى العاملة المؤهلة ذات الكفاءة العالية .

لذا كان لا بد من الأخذ في الاعتبار عند وضع سياسة جديدة لتنمية التعليم ، أن تـهدف هذه السياسة إلى تحقيق التعليم الذي يحقق التنمية الاقتصادية ، بربطـه بمجـالات الإنتـاج المختلفة . مما يدعو إلى تطوير محتوي التعليم ومناهجه ــ كما سبق الإشارة ــ وتجهيزاتـه في جميع المراحل التعليمية على أساس يؤدي إلى تحقيق شمولية المعرفة العلمية والتكنولوجية والتطبيقية ، في إطار إعادة تكوين خصائص الإنسان المصري من ناحية العمل والإنتاج عال الجودة ، مع الأخذ بكل جديد مستحدث في مجالات العلم وتطويعه للإنتاج .

هذا وفي مجال ارتباط التعليم بالتنمية الاقتصادية تبدو الحاجة إلى توضيح دور السياسـة التعليمية في تحقيق ذلك ، في إبراز دور التعليم الفني بتخصصاته المتنوعـة ، حيـث يمـد قطاعات الإنتاج بالعمال المهرة وشبه المهرة اللازمين لمشروعات التنمية المختلفـة ، لكـن للأسف قد يرفضهم سوق العمل لانخفاض مستواهم المهني والتعليمي . وهـذا يدعـو إلـى ضرورة التوسع في تجربة المدرسة الشاملة نظراً لحاجة المجتمع الحديث لها كصورة حديثـة للتعليم الثانوي الذي يجمع بين التعليم الأكاديمي والفني، ويعد الأفراد لدخول سـوق العمـل مباشرة أو لمواصلة التعليم العالي أو تعلمه تعلما ذاتيا كل حسب قدراته. ويتم هذا من خـلال

تعلم الفرد وتدريبه على مهارات أساسية عقلية ويدوية ، تصلح لتعليم أي مهنة يرغبها الطالب فيما بعد ، بحيث يستطيع بتركه للمدرسة الشاملة أن يتدرب بكفاءة وبسرعة في موقع العمل على المهنة التي يرغبها بالتحديد ، من ثم يصبح تجهيز هذه المدرسة بالأدوات والتجهيزات الأساسية للتدريب على العمل الفني مطلباً ضرورياً ، وعدم سرعة التغير في التكنولوجيا والآلات ، يصبح من الصعب التدريب داخل المدرسة على كل تقنية جديدة دون الاستعانة بالمؤسسات الإنتاجية في المجتمع .

٣/ب / ١ . الاهتمام ببرامج التعليم غير النظامي :

إن سياسة تنمية قطاع التعليم بالمجتمع لا يمكن لها بأي حال من الأحوال إغفال دور أهمية التعليم غير النظامي في المرحلة المقبلة عند التخطيط لهذا المجتمع ، وهو ذلك التعليم الذي يتم خارج الهيكل النظامي ، له نفس أهدافه ، ولكنه مكمل له ، ولا يقل أهمية عنه بل وازدادت أهميته في المستقبل لمرونة إعداد برامجه حسب المتغيرات المتجددة في سوق العمل ، وبسبب التراكم المعرفي ، وهما أمران قد لا يستطيع التعليم النظامي الاستجابة لهما بنفس السرعة . لذا من الضروري أن يتسع المجال أمام المؤسسات الحكومية والأهلية لتقديم هذا النوع من التعليم اعتمادا على الفصول المسائية بمؤسسات التعليم النظامي وعلى وسائل التعليم عن بعد من خلال وسائل الاتصال الجماهيري إلى جانب ما توفره الجهود الأهلية والقطاع الخاص من برامج التدريب والتأهيل التي تكسب الملتحق بها مهارات تقنية محددة ، وهذه يمكن أن تتم من خلال :

- **مراكز التدريب :** التي يلتحق بها الطالب ، بناء على اختبارات معينة للتدريب على مهارات محددة مرتبطة بعمل أو حرفة معينة ، وتتنوع المراكز في مجالات المهارات ، كما تتنوع مستوياتها بدءا من المستوى الأساسي إلى مستويات متقدمة من المهارات والتقنية .

- **التدريب في مواقع العمل :** قبل الالتحاق بالخدمة أو أثناءها ، ومتابعة التدريب على مستويات متقدمة في ضوء متطلبات سوق العمل والتطورات المهنية والتكنولوجية ، التي حتمت أن تتحول أماكن العمل من أماكن إنتاجية وخدمية إلى أماكن قائمة على التعلم والمعرفة ،

واستخدام التفكير المنطقي المجرد لتشخيص المشكلات والبحوث ،واقتراح الحلـــول وتنفيذهـــا والذي غالبا مايتم على أساس نظام الفريق (ديفيد ولسون ، ٢٠٠١ ، ١٧٢) .

(٢) بالنسبة لأدوات تنفيذ سياسة تنمية قطاع التعليم في مجتمع جديد يواجه قرنـــاً جديـــداً سبق الإشارة إلى أهمية توفير أكبر عدد ممكن من الأدوات يمكن لصـــانعي السياســـة التعليميـــة ومنفذيها استخدامها لتحقيق الأهداف المنوطة ، وفيما يلي عرض لتصـــور مقـــترح لمجموعـــة الأدوات أو الآليات طبقاً لأهميتها في تنفيذ سياسة تنمية التعليم في المجتمع الجديد وذلك في ضوء الإطار النظري لهذه الأدوات .

أ/٢ . الأدوات الاجتماعية :

٢/أ/١ الالتزام السياسي :

الالتزام السياسي له أثر كبير في تنمـــية التعلـــيم ، حيث أصبح التعليم مـــن أولويـــات السياســـة العامـــة للدولـــة ، فلا تخلو خطبة أو اجتماع لرئيس الدولة إلا ويؤكد على ضـــرورة الاهتمام بالتعليم ، واعتباره المشروع القومي لدخول الألفية الثالثة ، والمطلوب إذن زيـــادة هـــذا الضغط السياسي من جانب السلطة العليا في الدولة وتحقيـــق تنميـــة مســـتمرة للتعليـــم بوجـــه عام ، وفي مجتمعات المستقبل (الجديدة) بوجه خاص .

٢/أ/٢ تبني فلسفة عملية واضحة :

تظهر فلسفة النظام السياسي في محتوى التعليم ، لذا فإن وجود فلسفة تعليمية واضحـــة مثل التعليم من أجل العمل المنتج ، التعليم والتنمية الاقتصادية ... الخ لجميع مراحل التعليم توفـــر نظرة شاملة لتطوير التعليم وتنميته ، هذا مع ملاحظة أن التعليم يستطيع إحداث تفاعل اجتمـــاعي ناجح يقوم على التكامل والتقريب بين الفوارق الاجتماعية ، بجانب تلبيته لاحتياجات المواطنيـــن من الخدمات التعليمية ، ويقدم خدمات تدريبية تستهدف تكوين الأنماط السلوكية الجديدة التي تتفـــق وفلسفة المجتمعات الجديدة ، مما يؤدي إلى تنمية الموارد البشرية وتحسين نوعية الحياة للأجيال القادمة ، وهذا لن يتأتى دون نظام تعليمي يتفق في أهدافه وبنيته مع فلسفة المجتمـــع الجديـــد ، وينبع من احتياجاته الفعلية ويراعى خصائصه الديموجرافية والمجتمعية التي تختلف بدورها عـــن المجتمعات القائمة .

أ / ٣ المشاركة الشعبية :

إن تفعيل الدور السياسي والمشاركة الشعبية في سياسات تنمية المجتمع العمراني الجديد بصفة عامة وتنمية التعليم بوجه خاص لا يتم إلا من خلال :

ـ تحقيق نمط الاستقلالية الذاتية لهذا المجتمع مع ضمان ارتباطه القوي بالفكر السياسي القومي للدولة ، وهذا بدوره يتطلب مفاهيم جديدة تتعلق بنظم الإدارة المحلية والقواعد الانتخابية .

ـ ربط التعليم ، وأنشطة التدريب المختلفة التي تقوم بها مؤسسات ومنظمات حكومية وغير حكومية ، من أجل الاستفادة من إمكانات تلك المؤسسات في مجالات التدريب العملي ، والمشاركة في تصميم المناهج الدراسية ، وعمليات التقويم والمتابعة ، ووضع سياسة تعليمية تدريبية تتكامل فيها ومعها الجهود التعليمية والتدريبية من حيث الأهداف والفلسفة والوسائل والإمكانات والحاجات .

ـ المشاركة في قياس تأثير النظام التعليمي وتحليله على التركيبة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وفي تحسين نوعية الحياة لمخرجات التعليم.

ـ المشاركة في تحليل مدى كفاءة نظام التعليم والتدريب في المجتمع وقياسها من حيث الالتحاق والقيد والتحصيل واتصال المخرجات التعليمية باحتياجات سوق العمل.

ـ المشاركة في توفير مستلزمات عمليتي التعليم والتدريب وتصنيعها والمشاركة في توفير المصادر المالية . وفي بناء قواعد البيانات ونظم المعلومات التربوية.

هذا ويجب العناية وتخطيط أسس المشاركة الشعبية بدءاً من صياغة سياسة تنمية التعليم وتحديد أهدافها وتقنين أدواتها حتى تدعم تلك السياسة.

ب/٢ أدوات اقتصادية:ـ

الموارد الاقتصادية في مجال التعليم كثيرة ومتعددة منها . معلمون على درجة عالية من الكفاءة ـ المباني التعليمية ـ أجهزة ووسائل تعليمية ـ استثمارات وموارد مالية . هذا ويقع على كاهل قطاع التعليم الاستفادة القصوى من هذه الموارد لتحقيق أكبر عائد منها ، لذا اتبعت كثير من الدول سياسة التوسع الكمي في التعليم ، باعتبار أن التعليم هو السبيل إلى إعداد القوى البشرية المدربة لتطوير

الاقتصاد ، وزيادة معدلات النمو . وفي نفس الوقت فالزيادة في معدلات التنمية الاقتصادية ستؤدي إلى تخصيص نصيب أكبر من الموارد لنشر التعليم ، ومصر من أول الدول التي رفعت شعار مجانية التعليم ، لكن مع زيادة الطلب عليه بسبب الزيادة السكانية ، والمطالبة في نفس الوقت بنوعية راقية من التعليم لمواجهة تحديات القرن الجديد . ظهرت مشكلات خاصة بقصور الموارد المالية . وبدأت الدولة في طرح بعض بدائل في التمويل لتحقيق هدف سياسة تنمية التعليم في إطار المجانية .

وهنا يمكن تصور إحدى بدائل التمويل في المجتمع الجديد بضرورة أن تخصص المؤسسات والمشروعات الاقتصادية الهادفة للربح في المجتمع جزءاً من أرباحها للإنفاق والاستثمار في تنمية الطاقة البشرية ، على اعتبار أن إسهامها في تمويل بعض نفقات التعليم والتدريب سيكون حافزاً لها في أن تراقب بشكل أو بآخر طرق الإنفاق والإدارة في المؤسسات التعليمية ، ويتسنى لها التأكد من كفاءة إنتاج المخرجات التعليمية المطلوبة لمصلحتها ومصلحة المجتمع الجديد ككل . كما أن الإسهام المتزايد للوحدات الاقتصادية الهادفة للربح في تمويل التعليم ، سيؤكد الربط العضوي المباشر بين التعليم والاقتصاد ، ومراعاة حسابات الكلفة والفائدة.

Cost-Benefit ونوعية القائمين على العملية التعليمية ، وهذا هو المقصود بالاقتصاد السياسي للتربية ، وهنا يجب أن تحذر من الوقوع في الخلط بين الوحدات الاقتصادية التي تقتطع جزءاً من أرباحها لتحسين نوعية التعليم ، والمؤسسات الهادفة للربح على حساب التعليم وخصماً من المصروفات المدفوعة ، كما هو الحال في الجامعات الخاصة التي أنشئت حديثاً في مصر ، فالأخير يمكن أن يؤدي إلى نتيجة عكسية للعملية التعليمية وللمجتمع في آن واحد .

ج/٣ . أدوات إدارية تنظيمية :

لنمط إدارة المجتمع العمراني الجديد ، وتدبير شئونه جانبان أساسيان :

أولهما : الجانب المهني ويعني بالمهارات والتقنية والتصميمات والنظم وجميعها يمكن التعامل معها وتحقيقها من خلال مراكز التدريب .

ثانيهما : الجانب السياسي الإداري والذي يقوم على العلاقة بين الإدارة المحلية للمجتمع الجديد وسلطة الدولة والمشاركة الشعبية من جانب أفراد المجتمع الجيد في تدبير شئونه وإدارته .

لذا يمكن تصور أن الإدارة التربوية في المجتمع الجديد ستنتقل من مجرد عمليات تسير روتينية إلى عمليات خلق وإبداع قوامها التخطيط الفعال والتنسيق والتنظيم والمتابعة والتقويم ، ويتطلب ذلك :

١/ج/٣ إعداد الهيكل الإداري التنظيمي المؤسس لقطاع التعليم :

الهيكل التنظيمي على جانب كبير من الأهمية لنجاح سياسة تنمية التعليم فالإدارة كعلم له أصول وتقنيات لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها من لم يؤهل لها بأعلى المستويات ، فهي ليست مجرد تيسير الأعمال ، وإنما قيادة تبعث في المرءوسين الانتماء والإبداع ، وهي تنمية حقيقته للسلوك الأخلاقي القويم ، ويجب أن تلتزم بعدد من القيم التي تعمر الحياة .

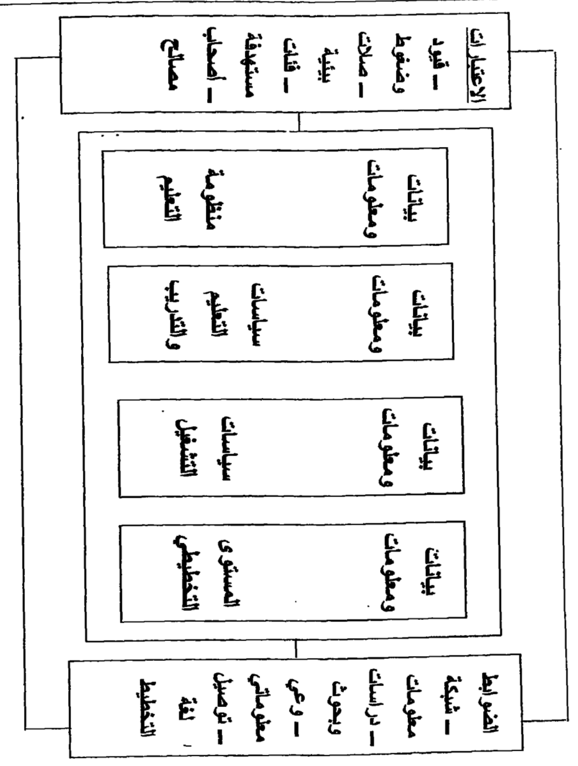
لهذا من الضروري توفير الدراسة والتدريب في الاختصاصات المختلفة في مجال الإدارة للإداريين العاملين في أجهزة الإدارات الفرعية للمجتمعات الجديدة ، مع تبنى قرارات حديثة وواضحة لطرق اختيار العناصر الحديثة في الكادر الإداري وتعيينها ، وأن تتضمن شروط الدخول إلى المهنة الإعداد الأكاديمي المهني المتخصص ، وليس مجرد الاقتصار على معيار الخبرة ، فالخبرة وحدها لا تكفي لضمان قدرة الموظف على أداء عمله ، ولا شك أن مثل هذه الطرق يتيح جهازا إداريا مؤهلا بالمستويات المختلفة يوفر القيادات الإدارية المنشودة .

ومما يزيد من كفاءة الجهاز الإداري ، البعد دائماً عن المركزية إحدى عقبات التطوير ، لما ينتج عنها من قيود تعيق حركة التنمية المجتمعية ، وتبعد قطاعات المجتمع المختلفة عن الاهتمام بقضايا التعليم والمشاركة في تحمل مسئولياته ، وهنا نؤكد على مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ في إدارة التعليم بالمجتمع الجديد (خوسية جواكين ، ٢٠٠١ ، ١٧٢) .

٢/جـ/٣ . بناء نظام معلوماتي تربوي :

تتطلب الإدارة التربوية بيانات ومعلومات أكثر اتساعاً وشمولاً وأهمها بيانات تتعلق بتقديرات السكان لعشر سنوات في المجتمع الجديد وتوزيعاتهم ، من ثم استخدامها في التخطيط للتوزيع الجغرافي الأمثل للمدارس على الأحياء المختلفة ، وبيانات أخرى تتعلق بمعدلات القبول وإمكانات التوسع في المدارس والمباني المدرسية ، والأجهزة المعاونة ، وأهداف المنهج ومعدلات الإنجاز ، وإعداد المعلمين وتوزيعاتهم وخصائصهم ، وضوابط الترقي وشروطه وعمليات المتابعة والتقويم .

ويمكن تصور مكونات النظام المعلوماتي بالشكل التالي رقم (٣)



شكل رقم (٣) مكونات نظام معلوماتي تربوي

الشكل رقم (٣)

٣/جـ/٣ . تطوير آلية التخطيط التعليمي ورفع كفاءتها :

تبني السياسات التعليمية والقـــرارات والإدارات المستخدمة على أساس تخطيط تربوي جيـــد وهذا التخطيط لمجتمع جديد في إطار التنمية الشاملة ، يجب أن يتعـــدى التنبـؤ بـــإعداد الفصـــول والمعلمين.. الخ ، أي مطالب تخطيطية للتعليم ينبغي تحقيقها تتمثل في :

ـــ دراسة التنظيمات المختلفة داخل المجتمع الجديد ، وتحديد أدوار كل تنظيم فيها .

ـــ ربط التعليم بالبيئة ومشروعات المستقبل وإعداد طليعة اجتماعية على درجة عالية من الكفاءة .

ـــ تحديد الأولويات من خلال تحديد درجة النمو المنشود .

ـــ مراعاة العوامل الاجتصادية Socio - Economics والسياســة مثــل المطــامح ، وتــأثير المشروعات الكبرى في المجتمع الجديد والقوى الخارجية ومستجدات العصر .

ـــ تحقيق التوازن في توزيع الخدمات التعليمية تحقيقاً لمبدأ العدالة في الفرص التعليمية ، من حيث عـــدد المدارس ، الفصول ، المعلمين ... الخ .

ـــ تحقيق التوازن بين الكم والكيف ، فالتخطيط التربوي الجيد يأخذ في الاعتبار الانفجار التعليمي جنباً إلى جنب مع معايير الجودة الشاملة مثل :

جودة الطالب . من حيث الإعداد المتكامل لحياته وشخصيته .

جودة المنهج : من حيث ترابطه وتكامله .

جودة المعلم : من حيث الإعداد والتأهيل الأكاديمي والمهني والتربوي .

جودة طرق التدريس : من حيث تكامل المفهومين والممارسات النظرية مع التطبيقات العملية

جودة الكتاب : من حيث تكامل عناصره وتسلسله المنطقي ، ووضوح عرضه .

جودة قاعات الدرس والتجهيزات : من حيث تناسبها وتحقيق شروط الإضاءة والتهوية لتناســـب عمليـــة التعليم .

هذا ويقع على عاتق التخطيط التعليمي في إطار متكامل مع التخطيط القومي الشامل فالاحتياجـات الإنتاجية للخطة العامة الدولية من العمال هي أحد أهم مؤثرات الخطة التعليمية في التعليم العام والفني فـي أي مجتمع جديد .

قائمة المراجع

أولا المراجع العربية :-

١-السيد محمد السايح : الاستيطان البشرى ، بحث مدون بالمرجع في التربية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي ، رئاسة مجلس الوزراء ، جهاز شئون البيئة ،مشروع التدريب والوعى البيئي ، دانيدا ، ١٩٩٩ .

٢-السيد محمد كيلاني وآخرون : تصنيف وترتيب المدن المصرية ، المؤتمر السنوي لمعهد التخطيط القومي "قضايا التنمية في مصر "، القاهرة ، ٩٩/٢٠٠٠ .

٣-اعتماد محمد علام : أنماط ومشكلات التوطن في المجتمعات العمرانية الجديدة ،نحو استراتيجية مقترحة للتوطن منطقة توشكي ، دراسة مقدمة لمؤتمر مجتمع جنوب الوادي وآفاق المستقبل ، معهد التخطيط القومي ، القاهرة ، فبراير ١٩٩٨ .

٤-المعهد الدولي للتخطيط التربوي : التخطيط المحلى المصغر ودوره في إعداد الخريطة المدرسية ، معهد التخطيط القومي ، بدون تاريخ .

٥-المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع : تقييم السنوات العشر الماضية ، الاميه مستفحلة .. الجودة متأنية ، توصيات المؤتمر ، مجلة المعرفة ، وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية ، محرم ١٤٢١ هجريه .

٦-أيهاب السيد محمد أمام : دراسة تحليلية لسياسة التعليم في مصر خلال الثمانيات ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٩٤ .

٧-برنامج الأمم المتحدة للتنمية : تقرير التنمية البشرية ، القاهرة ١٩٩٥ .

٨-جورج ويلهايم : مقدمة تحديات العمران الحضري في فترة الانتقال ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، اليونسكو ، العدد (١٤٧) ، مارس ١٩٩٦

٩-ج.هامليك : التنمية البشرية ، ترجمة بهجت عبد الفتاح ، تقرير الاتصالات والمعلومات في العالم ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٩٩-٢٠٠٠ .

١٠-جوستافو لوبيز : التعلم للتنمية المستدامة ، ترجمة مجدي مهدى على ، مجلة مستقبليات ، المجلد (٣٠) ، العدد (١) ، اليونسكو ، مارس ، ٢٠٠٠ .

١١-حامد عمار : في التنمية البشرية وتعليم المستقبل ، دراسات في التربية والثقافة (٧) ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٩ .

١٢-حامد عمار : إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير ، في عبد الغني عبود ، أعمال المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ،القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٥.

١٣-حامد عمار : مقالات في التنمية البشرية العربية والثقافة (٦) ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٨ .

١٤-حسين كامل بهاء الدين : الوطنية في عالم بلا هوية (تحديات العولمة) ،القاهرة ، ١٩٩٩.

١٥-حسين الجبالي : الأمن الاجتماعي والتخطيط العمراني ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر الأمن الاجتماعي والتنمية ، القاهرة ، معهد التخطيط القومي ، أكتوبر ١٩٩٩ .

١٦-خوسيه جواكين : العولمة والثورة التكنولوجية ، ترجمة محمد البهنسي ، مجلة مستقبليات ، مجلد (٣١) ، العدد (١)، اليونسكو ، يونية ٢٠٠١ .

١٧-ديلور وآخرون : التعلم ذلك الكنز المكنون ، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٩٩ .

١٨- ديفيد ولسون : إصلاح التعليم الفني والمهني والتدريب في عالم العمل المتغير ،ترجمة مجدي مهدى ،مجلة مستقبليات ،المجلد (٣١) ، العدد (١) اليونسكو ، مارس ٢٠٠١

١٩-ريتشارد دسترن : بحوث العمران الحضري والقائمون بها في الدول النامية ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، العدد (١٤٧) ،اليونسكو ، مارس ، ١٩٩٦ .

٢٠-سعد الدين إبراهيم : تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين (الكارثة والأمل) ، معهد التخطيط القومي والمعهد العربي للتخطيط بالكويت ، القاهرة ، أبريل ١٩٩٢.

٢١-سيد عبد المقصود : أدوات سياسة التنمية الإقليمية على المستوى المركزي مع إشارة خاصة لمصر ، رسالة دكتوراه ، بولندا ، ١٩٧٧ .

٢٢-سيسيليا براسلافسكى : التحديات والتغيرات الاجتماعية للتعليم في القرن الواحد والعشرين ،مجلة مستقبليات ،المجلد (٣١) ، العدد (٢) ،اليونسكو ، يونية ٢٠٠١ .

٢٣- شبل بدران : التعليم والتحديث ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٦

٢٤-صلاح الدين جوهر : تنمية البشرية البعد الاجتماعي في خطة التنمية ، ورقة عمل مقدمة للمشروع القومي لتخطيط التنمية الإقليمية ، الأمم المتحدة ، وزارة التخطيط ، ١٩٩٩ .

٢٥-عبد الله عبد الدائم : نحو فلسفة تربوية عربية ، بيروت ، مركز الدراسات العربية ، ١٩٩١.

٢٦-عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، الجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ، لبنان ، دار الكتب العلمية ، ط(٤) ، ١٩٧٨ .

٢٧-فان دالين : مناهج البحث في التربية ، ترجمة محمد نبيل نوفل ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٤ ، ١٩٩٠

٢٨-فؤاد أبو حطب : التحديات والتعليم ، مؤتمر التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة حلوان ، كلية التربية ، المجلد الأول ، المؤتمر العلمي الثالث ، إبريل ١٩٩٥

٢٩-لويس لوغران : السياسات التربوية ، ترجمة تمام الساحلي ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٩١ .

٣٠- مانيويل جوا كيم : إصلاح التعليم الثانوي ، ترجمة أحمد عطية أحمد ،مجلة مستقبليات ، المجلد (٣١) ،العدد (١) ، اليونسكو ،مارس ، ٢٠٠٠ .

٣١-محسن أحمد الخضري : العولمة ،مقدمة في فكر واقتصاد وادارة عصر بلا دولة ، القاهرة ،مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٠ .

٣٢-محمد سيف الدين فهمي : التخطيط التعليمي أسسه وأساليبه ومشكلاته ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط(٦) ، ١٩٩٦ .

٣٣-محمد متولي غنيمة : القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي ، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦ .

٣٤-مركز دراسات الوحدة العربية : التنمية البشرية بالوطن العربي ، بحوث الندوة الفكرية التي تنظمها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ، فبراير ١٩٩٥ .

٣٥-مصطفى عبد القادر : استشراف المستقبل ودور التعليم المصري في تحقيقه ،مجلة دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، الجزء (٢٤) ،١٩٩٠ .

٣٦-مجلس الورراء : وثيقة مصر القرن الحادي والعشرين ، مجس الوزراء ، القاهرة ، مارس١٩٩٦ .

٣٧-معهد التخطيط القومي : أنماط الاستيطان في منطقة جنوب الوادي (توشكي) ، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية ، رقم (١٣٢) ، يونية ٢٠٠٠ .

٣٨-منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي : معلمو مدارس المستقبل ، الملخص التنفيذي لبرنامج تحليل مؤشرات التعليم في العالم ، اليونسكو ، ٢٠٠١ .

٣٩-نبيل على : الثقافة العربية وعصر المعلومات ، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد(٢٦٥) ، ٢٠٠١ .

٤٠-هدى عادل المصري : مقارنة بين تجربة المدن الجديدة في مصر وفرنسا ، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر نحو صياغة استراتيجية قطرية وإقليمية للتنمية الحضرية في العالم العربي، القاهرة ، ديسمبر ١٩٩٠ .

٤١-وزارة التربية والتعليم : التعليم مشروع مبارك القومي ، ١٩٩١-١٩٩٨ .

٤٢-وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، نحو تعليم متميز للجميع ، ٢٠٠٠ .

٤٣-وفاء أحمد عبد الله : رؤية بيئية اجتماعية لنمط جديد في المجتمعات البشرية فى جنوب الوادي ،دراسة مقدمة لمؤتمر "مجتمع جنوب الوادي وآفاق المستقبل ، معهد التخطيط القومي ، القاهرة ، فبراير ١٩٩٨ .

ثانيا المراجع الأجنبية :-.

44 -Bell , Elizabeth and others :The Man in North Conference on Community Development, Inuvik , North west Ter, Canada , 10-21 ,November , 1995, Abstract

45 -Collides, F., : Economics of Education , Review of International Encyclopedia of Education , Prospects , Vol. 17 , No. 3 – 1987 .

46-Eagan and Kicram : The Educated Mind – How Cognitive tools shape our understanding , The University of Chicago , press , The United States of America , 1997 .

47-Johnow and Best : Research in Education , New Delfit pretic Hallo indlimited fourth edition , September , 1982

48-Jorgenson , D., W., and Fraumeni B., M., : Investment in Education, Educational Researcher , Vol. 18 , No. 3 , 1987

49- Man C., and Tsang : Cost Analyses of Educational Inclusion of Marginalized Populations, UNESCO , Paris, International Institute for Educational Planning , 1994 .

50– Trow , M., : Policy Analysis , The International Encyclopedia of Educational Evaluation , Edited by H. J. Walberg and G. D. Hartel , Oxford , Pergamon Press , 1990 .

51–OECD : Towards a global information society , Paris , OECD , 1997.

52- Kanfman Roger : As King The Right Questions Typer of Strategic Planning Edited by Robert V. Carlson , London, Longman , 1991

53-Sundra Lec Anderson : Planning in The Distract of Columbia Public Schools , In Educational Planning , Edited by Robert V . Carlson , London , Longman , New York , 1991 .



إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد د.نجدة إبراهيم علي سليمان *

مقدمة:

بدأت مصر الطريق نحو واقع أفضل للطفل المعوق،إلا أنه مازال أمامها الكثير في ضوء المتغيرات الحديثة التي تظهر في كل ، حين و الاهتمام الدولي المتزايد بحماية حقوق الطفل وتلبية حاجاته التربوية ، التي أكدتها عام ١٩٩٠م ندوة التربية للجميع المنعقدة في بنكوك بتيلاند ،وقد أشارت في نتائجها إلي توسيع مفهوم التربية الأساسية من مجرد التربية في الصفوف الابتدائية إلي تلبية الحاجات التعليمية الأساسية للطفل حتى في السنوات المبكرة من العمر إدراكاً منها لأهمية هذه المرحلة من عمر الطفل في نموه اللاحق ،وفي إسهامه في بناء مجتمعه في المستقبل.وحددت الندوة الهدف الأول لعقد التسعينيات في:"توسيع نطاق الأنشطة الإنمائية الموجهة نحو النمو في مرحلة الطفولة المبكرة ،بما في ذلك التدخلات العلاجية علي صعيد الأسرة والمجتمع ،وبخاصة للأطفال الفقراء، والمحرومين والمعوقين." مما يشير إلي زيادة الوعي بحاجات الأطفال وضرورة تلبيتها في السنوات المبكرة .

إن الكثير من الأطفال المعوقين لا يزالون غير معلنين أو مسجلين كمعوقين، والكثير منهم لم يطلهم التأهيل ولم تبلغهم خدمات الدمج والعيش باستقلالية ،كما أن حقوق الأطفال المعوقين لم تصبح أمراً محسوساً في أغلب دول العالم، وإن كان الإطار الشرعي الدولي قد تأسس باعتماد الأمم المتحدة في عام ١٩٩٣م القوانين المعيارية التي تساعد علي تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين ،إلا أن الكثيرين منهم لا يزالون من بين أكثر فئات المجتمع تهميشاً.

إن وضع الأطفال المعوقين علي قائمة الأولويات في السياسات الاقتصادية والاجتماعية ،ووجود رؤية واضحة ومحددة لتحسين وضعهم في مصر تشارك فيه كل القطاعات أصبح أمراً

* مدرس بقسم أصول التربية – معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة

ملحاً؛ لاسيما وقد بلغ عدد إجمالي الأطفال المعوقين في مصر وفق إحصائيـــة عـــام ١٩٩٦م للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ٢٠٦٠٥٣٦ نسمه ،والذي يتوقـــع أن يصـــل إلـــي ٢٨٩٩١٨٠ نسمة عام ٢٠١٦م ،وفق دراسة اليونيسف لتقديرات الإعاقة للأطفال في جمهوريـة مصر العربية (١).

وقد شرعت الجهات الحكومية وغير الحكومية ببذل جهود مكثفة لتحديد حجم مشكلة الإعاقة، وإنشاء مؤسسات ومراكز التربية الخاصة والتأهيل،وتصميم وتنظيم برامج التدريب قبل الخدمـة وبرامج التدريب أثناء الخدمة لإعداد الكوادر وتدريبها، وتنفيذ حمـــلات التوعيـــة الجماهيريـــة بهدف تعديل الاتجاهات نحو الأفراد المعوقين ودمجهم في المجتمع،والاهتمام بالرعاية الصحيـة الأولية لدرء مخاطر الأمراض الوبائية وغير الوبائية،وتحقيق الأهداف الوقائيـــة مـــن خـــلال التثقيف الصحي ونشر المعلومات حول التغذية والنظافة والتطعيم وتنظيم الأســـرة والإنجـــاب ورعاية الأطفال و تطوير مستوى المعرفة بمبادئ السلامة العامة.

ولقد تحسنت الخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة في سن المدرسة في مصر ،وازداد عدد المدارس التي تم تأسيسها في المدن الكبـــيرة،إلا أن الشـــائعات حول عدم وجود قابلية للتعلم والاستقلالية لدى هؤلاء الأطفال المعوقين تقلل من البدائل التربوية المتاحة لهم بسبب الوصمة الاجتماعية، ويساعد علي ذلك نقص الأدبيات حول الإعاقة و عـــدم توافر المعلومات الصحية.

وساعدت الرعاية الصحية الأولية التي يشارك فيها المجتمع المحلى،والتغذية ، واللقاحـــات العديدة ، والبحوث الطبية المتعلقة بالهندسة الوراثية والجينات الحيوية ،والإجراءات الجراحيـــة والطبية علي تحسين المستوى الصحي لهؤلاء الأطفال .

وقد دعمت نتائج البحوث والدراسات(٢)منذ أواخر الخمسينيات من القرن العشرين مفـــهوم التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة؛ففي عام ١٩٥٨م قام صموئيل كـــيرك Samuel Kirk بقياس تأثير خبرات مرحلة ما قبل المدرسة علي مجموعتين من الأطفال المتأخرين عقلياً ،تلقت إحداهما تدخلاً في مرحلة الطفولة المبكرة ،في حين لم تحصل الجماعة الأخرى علي أي تدخـل ،وبينت النتائج زيادة في تحصيل الذكاء IQ يتراوح بين ١٠-٣٠ نقطة لدى الجماعة الأولـــى ،بينما سجلت المجموعة الثانية تراجعاً وانخفاضاً فيه.

كما أظهرت النتائج تأخراً في مجالات النمو والسلوك ، و خاصة في مجالات النمو الاجتماعي والانفعالي لدى عينة من الأطفال المواليد الذين لم يتلقوا تنبيهاً أو إثارة stimulation .

(١-) مشكلة الدراسة :-

ما تزال مراكز رعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة عاجزة عن تقديم الخدمات لمعظم الأطفال الذين لديهم حاجة إليها ،وخاصة الأطفال والأسر الأقل حظاً والأكثر عرضة للخطر ،مما يستلزم التعرف علي مداخل و بيئات بديلة لتقديم خدمة متوسطة التكاليف من خلال دمج هذه البرامج ،وتوسيع قاعدة الخدمات التى تقدمها المدارس ومراكز رعاية الطفولة بحيث تشمل التغذية والرعاية الصحية والتربية والتكيف النفسي العام .

وتحتاج خدمات التدخل المبكر في مصر التي تتصف بالتجزئة والانفصال بعضها عن بعض إلي خلق نوع من التوافق والمواءمة بين المنزل والمركز والمدرسة ،ودمج برامج الرعاية الصحية والتعليم العام والتنمية المحلية القائمة في المجتمع بدلاً من إقامة بنية تحتية جديدة باهظة التكاليف .

إن معظم برامج التأهيل التي تقدمها وزارة الشئون الاجتماعية تبدأ من سن أربع سنوات ،بينما تبدأ البرامج التي تقدمها وزارة التربية والتعليم من سن ست سنوات ،وتقدم وزارة الصحة خدمات طبية وتشخيصية دون أن يتبعها في الغالب خدمة تأهيلية مناسبة .وتمثل الإعاقة المركبة حوالي ٣٣%من جملة الإعاقات بينما لا تغطي الجهود المؤسسية حالياً سوى نسبة ١%من إجمالي المعوقين في مصر،مع غياب شبه كامل للخدمات المقدمة لذوي الإعاقات المركبة والأطفال المعوقين الأقل من ٤ سنوات؛ فإلي جانب غياب الخدمات المقدمة لحالات الإعاقة المركبة ،وغياب البرنامج التدريبي الموجه،لأولياء الأمور ،الذي يمكنهم من متابعة تدريب أطفالهم في المنزل بما يساعد علي نجاح البرامج المقدمة لهم ،هناك عجز شديد في حجم الخدمات المقدمة في سن الطفولة المبكرة ،وندرة في الأخصائيين العاملين في هذا المجال ،ناهيك عن قلة أدوات القياس الفعالة لتحديد المستوى الارتقائي للطفل في هذا السن المبكر .كما أن البرامج القليلة المقدمة في دور الحضانة أو المدارس والجمعيات فئوية يغلب عليها جميعاً تقديم خدمات تدخل مبكر لفئة واحدة من فئات الإعاقة . وبالرغم من أن القوانين في مصر تنص صراحة علي ضرورة تقديم خدمات تربوية مناسبة للأطفال المعوقين بما يتلاءم وحاجاتهم الفردية الخاصة، إلا

أن نظام تقديم الخدمات قائم علي مؤسسات وليس الخدمات المجتمعية العامة ؛وتقدم برامج التربية الخاصة إما في مؤسسات إقامة داخلية أو مدارس نهارية خاصة ،ولم تبذل سوى محاولات محدودة لتحديد عناصر المناهج الأساسية ،ولا تزال مهنة التربية الخاصة تفتقر إلي المناهج المناسبة التي من شأنها توجيه البرامج التعليمية للأطفال المعوقين ،ومن جهة أخرى فإن الطاقة الاستيعابية المحدودة للمدارس ،وعدم توافر بدائل تربوية أخرى تجعل الخدمات المقدمة غير كافية ،ولا يستفيد منها سوى نسبة ضئيلة فقط من الفئات المستهدفة .

ويمثل دمج التخصصات العلمية لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال المواليد والرضع وأطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقات وأسرهم تحدياً كبيراً وذلك لعدة أسباب منها :أن أخصائيي التدخل المبكر ليسوا أعضاء منتظمين في فرق التدخل المبكر ،وهم قد يقدمون خدماتهم خارج الفصل في عياداتهم الخاصة ،والوقت المتاح لهم لتقديم الخدمة محدود في العادة ،وأدوارهم المتعلقة بالعمل مع الأسرة والمدرسة وتسهيل التنسيق بينها غير واضح . ويحتاج علاج هذه التحديات إحداث تغيرات ضرورية وبناءات جديدة لتقديم الخدمة تحل محل البناءات التقليدية ،مما يستلزم أعباء مالية إضافية قد تكون مقيدة بالميزانيات المحدودة .

إن السبب الرئيس وراء تحول الإنسان المعوق إلي إنسان عاجز وغير قادر علي تحقيق طموحاته واحتياجاته والقيام بدوره الطبيعي المناسب لسنه وجنسه في الحياة ،يكمن وراء البيئة والمجتمع المحيط مما قد يجعله عاطلاً عن العمل بفعل إعاقة بسيطة .

فمن الطبيعي ومن الأهمية بمكان أن يحصل الطفل علي الحب والرعاية والتقدير من أسرته ،ويستطيع كذلك اللعب مع أطفال آخرين في مثل سنه ،و أن يستكشف المجتمع من حوله ،وأن يحصل علي أكبر قدر ممكن من التعليم والتدريب ،بما يؤهله للاعتماد علي نفسه والاستقلال فيما بعد ،فلا يجب للإعاقة أن تحول ،إلا في حدود ضيقة ،دون تحقيق ذلك .لكن إذا لم يتفهم الناس الطفل المعوق واحتياجاته ،من ثم ،ساعدوا علي عزله عن المجتمع ، وإذا لم تنظم البيئة التي يعيش فيها بطريقة تضع في اعتبارها الاحتياجات الخاصة ، يكونون فقط هم والمجتمع المسئولون عن إعاقة الطفل وعجزه .

إن الكثير من الأطفال المعرضين للخطر يعيشون بفضل التقدم في تكنولوجيا العلاج ،ولكن مازال هناك أطفال كثيرون في خطر بسبب تأخر في النمو يرجع إلي ظروفهم البيئية غير المناسبة مثل الفقر وزيادة النسل وما ينتج عنها من زيادة في معدل الإعاقات والحاجة إلي مزيد

من مئونة التدخل المبكر وإلي أخصائيين متنوعين يضعون خبراتهم لخلق نماذج خدمة متكاملة تقابل احتياجات كل طفل بشكل أفضل ،والوعي المتزايد بالحاجات المتطورة والمعقدة للأطفال وتحسين جهود الاكتشاف المبكر لهم .إن النموذج القائم علي تقديم خدمات التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة يتطلب التعاون الذي يعزز إلي أقصى حد الاستخدام الكفء للموارد ،كما يحتاج إلي عناصر الاتصال والتنسيق .

ويمثل تنظيم البيئة التي يعمل فيها أخصائيو التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر عائقاً في تطبيق التدخل المبكر ،إلي جانب غياب التمويل والدعم الإداري ،وافتقاد القيادة وإهمال التدريب المهني إعداد الطلاب لتقديم خدمات التدخل المبكر .

ولا تدعم بيئة التعليم النظامي المناخ الإيجابي لإدارة الفصل لكي تتكيف مع الاحتياجات المختلفة للأطفال المعوقين ؛ فالفصول لا تتمتع بحجم معقول ،وتفتقر إلي المعلمين المبتكرين المرنين والمتوافقين ،والأفراد المدربين بشكل مناسب لتقديم الخدمات الخاصة ،وتفتقد الترتيب والتنظيم المناسب للتكيف مع تدريس الأقران والتعلم التعاوني (٣) ، ويعزز نقل الأطفال المعوقين في بيئة تحتوي علي أطفال لديهم نفس ظروف الإعاقة التشابه في السلوك غير السوي بينهم . كما أن أساليب وخدمات التدخل غير قابلة للنقل (بما فيها التكنولوجيا المساعدة) والكثير من الأسر تمنعها إعاقة طفلها من المشاركة في الأنشطة المختلفة في بيئات المجتمع المحلي الطبيعية (السوق ،دور العبادة ،المكتبة، النادي ، ..الخ) .

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :كيف يمكن إدارة البيئة في برامج التدخل المبكر العلاجية والتربوية المندمجة في مرحلة الطفولة المبكرة بما يحقق احتياجات كل طفل معوق وأسرته علي السواء؟

وتستعين الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي و ببعض أدبيات التدخل المبكر العربية والأجنبية وبالزيارات الميدانية* والمقابلات غير المقننة التي أجرتها الباحثة في بعض مدارس وجمعيات ومراكز التدخل المبكر في مصر والولايات المتحدة الأمريكية كأحد أدوات هذا المنهج للإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :ما البيئة وما الدمج والتعميم في برامج التدخل المبكر في التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ؟ وما الفلسفات والنظريات التي تستند إليها ؟ وما النماذج المختلفة لبيئات الدمج ؟ وكيف تدار بيئات الدمج العلاجية والتربوية في التدخل المبكر من حيث تكييف البناء التنظيمي للفصول ووضع الجداول والكشف المبكر وتقويم

الاستعداد للتعلم وتصميم وتخطيط البرامج وتقويمها ،وإدارة المناهج والأنشطة ،واكتساب المهارات والسلوك ،والتدريس البنائي والتعليم التعاوني للأقران وعمل الفريق ،وتدعيم نشاط الآباء وتدريبهم ؟ وما التصور المقترح للإدارة الناجحة لبيئات التدخل المبكر العلاجية والتربوية المندمجة للأطفال المعوقين في مصر في مرحلة الطفولة المبكرة ؟

(٢-) أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة الراهنة إلي التعرف علي بعض المفاهيم والمصطلحات والقضايا والاستراتيجيات المتعلقة بإدارة بيئات الدمج العلاجية والتربوية في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة ، وبيان الفلسفات والنظريات التي تقوم عليها ،والتعرف علي نماذج بيئات الدمج المختلفة وإدارتها من حيث تكييف التنظيم البنائي للفصول و الجداول ، والكشف المبكر وتقويم الاستعداد للتعلم و تصميم وتخطيط البرامج وتقويمها وإدارة المناهج والأنشطة واكتساب المهارات والسلوك والتدريس البنائي و تدعيم التعاون بين الأقران وزملاء العمل والآباء ، ووضع تصور مقترح لإدارة بيئات الدمج الناجحة لتقديم خدمات التدخل المبكر العلاجية والتربوية للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة .

(٣-) أهمية الدراسة :-

ترجع أهمية هذه الدراسة إلي حداثة موضوعها فمن المعروف أن التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة مدخل جديد في التربية الخاصة يفتقد إلي الدراسات والبحوث و التطبيق أيضاً ؛ فخدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعوقين في مصر والعالم العربي إما غائبة أو مازالت قاصرة علي بعض فئات الإعاقة في بعض مراكز الرعاية المتكاملة ، بالإضافة إلي أنها غير معممة في أماكن رعاية الطفل في المجتمع المحلي .

ومن المنتظر والمأمول أن تفيد هذه الدراسة في رفع مستوى الوعي الثقافي لدى الدارسين والباحثين والمهتمين بمجال التدخل المبكرفي مرحلة الطفولة المبكرة من صانعي القرار ورجال الإدارة والأطباء الأخصائيين والمعلمين في التعليم العام وفي التربية الخاصة،وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

وهناك أسباب أخرى تضفي علي هذه الدراسة أهمية خاصة منها : تعبير الأسر عن توقعاتهم المتزايدة لتلقي خدمات مندمجة في بيئات جماعية تخدم الأطفال المعوقين ،وضرورة إصلاح وتنقيح مناهج التربية الخاصة للاستجابة لتوقعاتهم نحو تسهيل القدرة الاجتماعية والصداقات بين

الأطفال ذوي الإعاقات والأطفال الأسوياء علي السواء .و الطلب المتزايد من النساء العاملات اللاتي لديهن أطفال بحاجة إلي رعاية مستمرة وخاصة المعوقين منهم حول أماكن تقديم خدمات التدخل المبكر .

إن دعم الأطفال الصغار عن طريق برامج ما قبل المدرسة والأنشطة والإجراءات التربوية التي تلبي حاجاتهم ،وتدعيم البيئة التي يعيشون فيها بما في ذلك الأسرة والمجتمع المحلي ،والبيئات الاجتماعية والاقتصادية هو طريقة غير تقليدية للتفكير بالتربية والاستراتيجيات التربوية المتعلقة بمرحلة ما قبل المدرسة وحاجات التلاميذ في المدرسة.

و تحقيق تكافؤ الفرص للأطفال المعوقين ،يعني وضع النظام العام للمجتمع في متناول الجميع بما فيه من البيئة الطبيعية والثقافية والإسكان والنقل والخدمات الاجتماعية والصحية ،وفرص التعليم والعمل والحياة الثقافية والاجتماعية بما تشمله من مرافق رياضية وترفيهية وغيرها .

وتساعد الأنشطة الحياتية اليومية البسيطة التي يقوم بها الأطفال اليافعون في تشكيل الأسس لكل نموهم المستقبلي .ويخفف التدخل المبكر تأثيرات حالة الإعاقة ،وهو يحقق ذلك أسرع من التدخل المتأخر.والجدوى الاقتصادية لبرامج التدخل المبكر أفضل بكثير من التدخل المتأخر(٤) .

إن الدعم المناسب لنمو الأطفال وتطورهم في السنوات الأولى من الحياة هو استثمار اجتماعي جدير بالاهتمام .فمن المعروف جيداً أن النضج السريع والاكتساب المبكر للمهارات الحركية والمعرفية التي تتصف بهما مرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة ،يجعلان الأطفال عرضة للتأثر الإيجابي بالظروف الصحية والغذائية والنفسية والاجتماعية وغيرها من الظروف البيئية ؛ فالأطفال الأقل حظاً الذين يعيشون في الفقر عرضة علي وجه الخصوص لضعف النمو الجسدي والنفسي الاجتماعي.وبناء علي ذلك فالاعتقاد هو أن الوقت الحاسم للحفاظ علي البقاء وتدعيم مظاهر النمو هو الوقت الممتد عبر السنوات الأولى من العمر (٥).

(أولاً) المفاهيم والمصطلحات : –

(١–) الإدارة : Management

يعرف فايول Fayol الإدارة بأنها "التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة"(٦)

والإدارة في التربية هي "كل تلك الأساليب والإجراءات المستخدمة في تشغيل المؤسسة التعليمية بما يتفق مع السياسات الموضوعة ".(٧)

(٢-) البيئة :- Environment

البيئة هي الإطار الذي يمارس فيه الإنسان نشاطاته المختلفة (٨) .

والبيئة الاجتماعية التي تحيط بالإنسان تشمل الأسرة التي يعيش فيها والمدرسة التي يتعلم فيها والمكان الذي يؤدي فيه عمله ،والجهات التي يقضي فيها وقت فراغه والحي الذي يسكنه .ويؤثر المسكن السيئ في شخصيته . فقد يعرقل عملية بناء الخلق الذي يتفق والمستويات الاجتماعية السائدة ،فيتوقف نضج الضمير في الفرد و لا يحرص علي اتباع قواعد الآداب واحترام التقاليد والاتجاه إلي السلوك السوي.

وافتقار السكن للشروط الصحية ،من حيث التهوية والمناخ ودرجة الرطوبة ،ونقاء ماء الشرب يؤدي إلي إضرار في الحالة الصحية وفي النمو الجسدي بوجه عام .

وتخطيط البيئة وتصميمها واتساعها وطريقة بنائها وتهويتها وكفاية إمكانياتها ومرافقها له دور كبير في إكساب المعايير التي سوف يتبناها الفرد في حياته . كما أن العلاقات الإنسانية والاتصالات بين الأفراد ،وتوافر الحدائق والمتنزهات وساحات اللعب يمكن أن تكون إمكانيات مناسبة لتفريغ الطاقة الزائدة ومتنفساً ،وقد تكون مصدر إغراء وجذب أو مصدر إزعاج والرغبة في الهروب .

ومن أهم المبادئ في تفسير السلوك عالم الطفل كما يراه لا كما نراه نحن .ومحيط الفرد هو البيئة الواقعية (درجات الحرارة والرطوبة والإضاءة) أو البيئة الحضرية أو الريفية التي قد تؤثر في بيئته السيكولوجية أو في مجاله فهي البيئة التي تثير انتباهه واهتمامه ونشاطه .

(٣-) إدارة البيئة في التدخل المبكر : Environment management

تتبنى الدراسة الراهنة التعريف الإجرائي التالي لإدارة البيئة في التدخل المبكر فهي "مجموع العمليات والأنشطة التي تتداخل فيما بينها في البيئات الطبيعية للطفولة المبكرة (المنزل والمركز والمدرسة والمجتمع المحلي .. الخ) لتحقيق أهداف التدخل المبكر العلاجية والتربوية المندمجة للأطفال المعوقين وأسرهم ".

(٤-) التربية الخاصة :- Special education

والتربية الخاصة كما عرفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة ([٩]) "هي التعليم المصمم بشكل خاص ،والمقدم للطلاب ذوي الإعاقات في كل البيئات بما فيها مكان العمل ومراكز التدريب ".

وفصول التربية الخاصة هي بيئات الفصل تحت إشراف معلم تربية خاصة مؤهل يقدم تعليماً مصمماً بشكل خاص لمقابلة احتياجات طالب ذي إعاقة ([١٠]).

(٥-) الإعاقة Handicap :-

إن أي قصور في النشاط أو الوظيفة التي يفترض أن يقوم بها الطفل بالنسبة لسنه تعد إعاقة .فالإعاقة

هي القصور في قدرة الإنسان علي القيام بدوره المناسب لسنه وجنسه في مجتمعه (مثل عدم قدرة الطفل المعوق علي اللعب مع الأطفال الآخرين ،وعدم قدرته علي الحصول علي الحب والرعاية والتقبل من أسرته،وعدم القدرة علي العمل والزواج وتكوين الأسرة..الخ .) ([١١])

و الإعاقة ليست قدراً لا يمكن أن نفعل شيئاً تجاهه ،فهناك الكثير من مستويات التدخل المطلوبة التي يمكن بواسطتها مواجهة مشكلة الإعاقة بدءاً من الوقاية ،يليها الاكتشاف المبكر ،ثم التأهيل ،وانتهاءً بدور المجتمع والبيئة.

(٦-) التدخل المبكر:- Early intervention

من الناحية القانونية يستخدم مصطلح "التدخل المبكر" في وصف السنوات من الميلاد حتى سن ثلاث سنوات ،بينما يستخدم مصطلح "التربية الخاصة في الطفولة المبكرة " Early Childhood Special Education أو مصطلح "التربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة" Preschool Special Educationفي وصف الفترة الممتدة من سن (٣-٥) سنوات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .وهو ما يتفق مع ما جاء في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة ؛الذي خصص الجزء (H) للأطفال المواليد والرضع و الجزء (B) للأطفال من سن (٥-٨) سنوات ([١٢]).

ويشمل التدخل المبكر تقديم خدمات متنوعة ،طبية واجتماعية وتربوية ونفسية ،للأطفال دون السادسة (أو الثامنة) من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة ،أو تأخر نمائي ،أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة. ونظراً لصغر سنهم واعتمادهم أساساً علي أسرهم لتلبية احتياجاتهم،

لذلك فإن برامج التدخل المبكر تركز بالضرورة علي تطوير مهارات أولياء الأمور وقدراتهم لمساعدة أطفالهم علي النمو والتعلم وفقاً لما يعرف بالخطة الفردية لخدمة الأسرة .

و تعني كلمة تدخل كل التفاعلات المتبادلة التي تحدث بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعرضين للخطر لأسباب نمائية وبين بيئتهم الطبيعية والاجتماعية لتعزيز نموهم وتكيفهم داخل الفصل أو خارجه في التعليم العام ،(في حالة الدمج مع الأطفال الأسوياء) ،أو في التربية الخاصة (في حالة العزل) . كما يتضمن التدخل المبكر التطبيقات المتعلقة بتدعيم الأسرة ،والخدمات القائمة في المنزل ،أو في بيئات الرعاية الجماعية في المركز أو المستشفي.(١٣)

أو هو الخدمات الشاملة للأطفال المواليد والرضع المعوقين أو المعرضين لخطر اكتساب إعاقة أو الإصابة بها ،وقد تتضمن الخدمات التعليم والرعاية الصحية والمساعدة النفسية والاجتماعية .(١٤)

ويتضح من هذا التعريف أن خدمات التدخل المبكر لا تقتصر علي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة لدعم نمو الأطفال المتأخرين نمائياً والأطفال المعرضين لخطر الإعاقة والأطفال ذوي الإعاقات المثبتة ، ولكنه يشتمل أيضاً علي خدمات الكشف والتشخيص المبكر،والخدمات المساندة (العلاج الطبيعي والوظيفي والنطقي)،والإرشاد والدعم والتدريب الأسري ،والخدمات الوقائية متعددة الأوجه التي يتم تنفيذها بالتعاون مع العاملين في المجالات الطبية المختلفة وخاصة مجال الرعاية الصحية الأولية ،والتوعية الأسرية والجماهيرية بوسائل الاتصال المسموعة والمقروءة و المرئية .

(٧-) الطفولة المبكرة : Early childhood

يقصد بالطفولة المبكرة الأطفال من الميلاد حتى سن خمس سنوات أو ثماني سنوات ،ويشير هذا المصطلح إلي الأطفال حديثي الولادة infants والرضع toddlers في سن المشي والأطفال في سن ما قبل المدرسة preschoolers أي حتى عمر خمس سنوات (١٥) .

وتعد السنوات الأولى من حياة الأطفال الأصحاء مرحلة حاسمة لنموهم وهي أشد أهمية للأطفال المعوقين والأطفال المعرضين للخطر،فبدلاً من أن تكون مرحلة الطفولة مرحلة تطور ولعب واستكشاف واستمتاع كما هو الحال للأطفال العاديين ،فإنها غالباً ما تكون مرحلة معاناة وحرمان للأطفال المعوقين .

والفئات المستهدفة من برامج التدخل المبكر هي (١٦):

١-الأطفال المتأخرين نمائياً developmentally delayed children :وهم الأطفال الذين لديهم تأخر في النمو في واحد أو أكثر من المجالات التالية :المجال المعرفي -والمجال الحركي - والمجال اللغوي _ والمجال الاجتماعي الانفعالي _ ومجال العناية بالذات .ويكون هذا التأخر بواقع انحرافين معياريين دون المتوسط في اثنين أو أكثر من المجالات المذكورة،أو بنسبة مقدارها ٢٥% مقاسة بالقوائم النمائية التي تستخدم الدرجات من هذا النوع ، أو بملاحظة مظاهر نمائية غير عادية أو أنماط سلوكية شاذة .

٢-الأطفال الذين يعانون من حالات إعاقة جسمية أو عقلية child with established disabilities وهم الأطفال أصحاب الحالات الجينية الذين يعانون من اضطرابات في عملية الأيض أو اضطرابات عصبية أو أمراض معدية، أوتشوهات خلقية أو اضطرابات حسية أو الارتباط الزائد بالأم أوحالات التسمم .

٣-الأطفال الذين يكونون في حالة خطر a t risk-children :وهم الأطفال الذين تعرضوا لما لا يقل عن ثلاثة عوامل خطر بيئية نتيجة لظروفهم المحيطة (مثل عمر الأم عند الولادة ،الفقر وتدني مستوى الدخل ،عدم استقرار الوضع الأسري،وجود إعاقة لدى الوالدين ،استخدام العقاقير الخطيرة)،أو بيولوجية (مثل الخداج ،الاختناق ،النزيف الدماغي) .

ويقوم تطبيق التربية الخاصة في البيئات الطبيعية للطفولة المبكرة علي عدة مبادئ من أهمها (١٧) :

أ- تفريد أنشطة المنهج وتأسيسها علي تقويم دقيق ،ب- أن تتضمن أنشطة التقويم استراتيجيات قياس متعددة تدار علي مر الوقت في ظروف طبيعية باستخدام أعمال روتينية وأشخاص كبار مألوفين ،ج- التطبيقات ترتكز علي الأسرة التي تشارك في صنع القرار و تدعمها في التوظيف. د- يقوم تخطيط وتطبيق وتقويم خبرات التعلم المبكر للأطفال علي جهود الفريق الذي يضم أفراد الأسرة وأعضاء من تخصصات علمية معنية،ه- تقديم الخدمات في بيئات التطبيع وباستخدام إجراءات التطبيع ،و- استخدام استراتيجيات التدخل في سياق الأعمال الروتينية والأنشطة اليومية الجارية ،ز-الرقابة الضرورية والتكييف المستمر لتطبيقات التدخل،ح- تخطيط وتطبيق وتقويم التنقلات بين برامج الخدمة علي أساس فردي .

و قد حدد بيلي Bailey و ورلي Worley النتائج المتوقعة من تطبيق هذه المبادئ علي الأطفال المعوقين في بيئاتهم الطبيعية فيما يلي (١٨) : أ- دعم الأسر في تحقيق أهدافها الخاصة

.ب- تعزيز انهماك الأطفال واستقلاليتهم وإتقانهم .ج- تعزيز نمو الأطفال في مجالات النمو الرئيسية د- بناء وتدعيم القدرة الاجتماعية للأطفال .ه- تعزيز استخدام الأطفال تعميم مهاراتهم .و- إمداد الأطفال بخبرات حياة طبيعية وإعدادهم لها ز- منع ظهور مشكلات أو إعاقات في مستقبل .

(٨-) الدمج والتعميم في بيئات الطفولة الطبيعية :-

يقصد بالخدمات المندمجة integrated services:أ-تعليم خاص أو علاج خاص يقدم في الفصل ب- يحدث عادة أثناء تواجد أطفال آخرين، ج- في سياق الأعمال الروتينية و الأنشطة الجارية .

إن مبدأ التطبيع normalization (توفير أنماط أو ظروف أقرب ما تكون لأنماط ومعايير مجتمع التعليم العام للشخص المعوق)، والدمج Inclusion (تعليم الطلاب ذوي الإعاقات جنباً إلي جنب مع أقرانهم وأصدقائهم غير المعوقين في بيئات التعليم العام) أو integration (نقل الأفراد ذوي الإعاقات داخل بيئات المجتمع المحلي الطبيعية) ([١٩])و التطبيق الملائم نموياً developmentally appropriate practice ، و التفريد individualization والعمل التعاوني collaboration كل هذه المداخل تقترح تفضيل الخدمات المندمجة على الخدمات المنعزلة .

و تجمع الأدبيات التربوية الحديثة على أن من أهم مبررات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في نفس البيئة التعليمية ما يلي([٢٠]) :

١ - المبررات الاجتماعية والأخلاقية : هناك افتراض أن دمج الأشخاص المعوقين يشجع على تبني نظرة إيجابية نحوهم و أن عزلهم يشجع الاتجاهات السلبية ،بينما يهيئ الدمج الفرص لنمو إدراك اجتماعي واقعي .

٢- المبررات القانونية - التشريعية : فالتشريعات التربوية في معظم دول العالم في الوقت الراهن تنص على حق التلميذ المعاق في التعلم في البيئة التربوية الأقرب إلى البيئة الطبيعية .

٣- المبررات النفسية - التربوية : إن الأطفال بحاجة إلى التفاعل مع الآخرين و التعامل مع ظروف الحياة اليومية التي تزداد تعقيداً مع الأيام .والبيئة التعليمية التي تسمح بالدمج أكثر قدرة من البيئة المعزولة على تحقيق هذا المطلب ، فالتعلم بالمحاكاة و التقليد يحدث عندما تتوفر النماذج المناسبة .

و من أهم شروط نجاح الدمج التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب .

ومن الكفايات الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٢١)ما يلي:

أ-القدرة علي ملاحظة وتسجيل سلوك الأطفال في المواقف الصفية المختلفة.ب-القدرة علي العمل كعضو فاعل في فريق متعدد التخصصات الذي يصمم وينفذ ويقيم البرامج المختلفة .ج-التمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول فئات الاحتياجات الخاصة وأسبابها وأبعادها التربوية والنفسية.د-معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة .ه-معرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية .و-القدرة علي تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية-التربوية حول الطفل .ز-بناء علاقات عمل مناسبة مع الجمعيات والمؤسسات التي تعنى بتدريب وتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .ح-معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

ط-القدرة علي تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يتلاءم وطبيعة الاحتياجات الخاصة.ى-التمتع بالمعرفة الكافية حول النشاطات المرغوب فيها والنشاطات الممنوعة لكل فئة من فئات الاحتياجات الخاصة .ك-القدرة علي بناء علاقات عمل مفيدة وبناءة مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.ل-معرفة الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال نحو زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة .م-القدرة علي تنظيم البيئة الصفية علي نحو يسمح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمشاركة في الأنشطة التعليمية إلي أقصى حد ممكن .

ن-القدرة علي تكييف الوسائل التعليمية وطبيعة الاحتياجات الخاصة للطفل و عناصر المناهج عند الحاجة .

و يطلق مصطلح التعديل أو التكيف الملائم adaptive fit على الانسجام بين مطالب البيئة أو المهمة و احتياجات وقدرات الشخص ؛فهو يشير إلى الدرجة التي يكون فيها الطفل قادراً على التكيف مع البيئة . وهو عملية ديناميكية تتضمن تفاوضاً مستمراً بين الطفل و البيئة من أجل تدعيم وجودهما المتبادل معاً.

و بالنسبة للطفل المعوق يقصد بالتكيف الملائم محاولة الطفل مقابلة توقعات بيئات التعلم المختلفة ؛ ففي التعليم المتكيف تعدل بيئة التعلم للتكيف مع خصائص كل طفل على حدة و

احتياجات تعلمه ،و يركز فيه على التدخل المباشر لتحسين قدرات كـل طفـل لكـي يكتسـب المعرفة الخاصة بالمادة و التفكير المرتب و مهارات حل المشكلة بنجاح حتى يمكنـه العمـل بشكل مستقل و التعاون مع الأقران ،لمقابلة كل مطالب التعليم المدرسي العقلية و الاجتماعية .

والتعليم المكيف أو المعدل adaptive instruction هو تعليم يعدل بيئة التعلم للتكيـف مـع الخصائص الفريدة للمتعلم ،أو هو استجابة التعليم بطرق متعددة للمقابلة بين احتياجات الطفـل ومطالب البيئة وذلك بتطبيق عدة مداخل مثل نقل الطالب إلى بيئة أخرى أكثر تجاوباً وتوجيـها لاحتياجاته أوخلق تلاؤم تكيفي بين الطالب وبيئة التعلم من خلال التعليم (٢٢) .

يعتمد دمج الطفل فى المدرسة العادية على قدرته على التكيف أكاديمياً وسلوكياً وطبيعيـاً لمطالب بيئة التعليم العام ،كما يتوقف أيضاً على نوع وشدة الإعاقة ،ومدى تكيـف المدرسـة الفعال مع هذه الاحتياجات.

ويركز التعليم المكيف على تقويم قدرات وخصائص كل طفل علىحدة باستخدام إجـراءات تربوية متنوعة وتسلسل المواد وترتيبات التعلم البديلة في بيئة الفصل لمساعدة الطفل على إتقان المحتوى بالسرعة التي تتفق مع قدراته واهتماماته مع توقع تولي الطفل مسئوليات متزايدة فـي تخطيط ورقابة معلمه .

ويجب أن تعطى الأولوية في أي خطة للتدخل للتوظيف المتكيف adaptive functioningأو المهيأ في البيئة الذي يعني اكتساب مهارات الاكتفاء الذاتي في كل مجالات التوظيف (٢٣) .

و تتميز المدارس القادرة علي عملية الدمج الفعال، كما يقول "ماكدونال" بالشروط التالية (٢٤):

أ-وجود برامج تعليمية منفردة لكل طفل وتطبيقات تربوية موثقة validated v .ب- تدعيـم ضروري لكل الطلاب لضمان نجاحهم عبر بيئات التعلم.

ج- تقديم الخدمات من خلال نموذج فريق التعليم العابر للتخصصات transdisciplinary teamالقـائم على التعاون بين معلمي التعليم العام و التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين في المدرسة وأخصـائيي علاج اللغة والتخاطب في وضع البرنامج التعليمي لكل طالب علي حدة وتطبيقه .

د- يتعلم الطفل المعوق في نفس المدرسة التي يلتحق بها الأطفال غير المعوقين فـي التعليـم النظامي العام وفي الأماكن التي يشارك فيها الأطفال في المجتمع المحلي .

ومن أهم الأسس التي يقوم عليها الدمج في بيئة التعليم العام والتربية الخاصة لتعزيز الخدمات التعليمية المبكرة والمناسبة لكل طفل ما يلي :

*التأكيد علي عملية التفريد وتعزيز التدخل النشيط للأطفال في البيئة ،

*التوجه نحو أنشطة تقويم حقيقية وطبيعية وإعطاء قيمة وأهمية للتفاعل الاجتماعي المتبادل بين الأطفال،

*الاعتراف بالحاجة إلي تكييف التنوع الثقافي للأطفال.

(٩-) التعميم : generalization

التعميم هو حدوث السلوك المعنى في ترتيب زمني مختلف لنفس الأحداث وتحت ظـروف مغايرة لتلك الظروف التي حدث فيها التدريب (٢٥) .

فلكي يتغير السلوك العلاجي ويصبح فعالاً يجب اطراد حدوثه عبر الزمـــن والأشـخاص والأماكن وانتشار تأثيرات التغيير في سلوكيات معنية متنوعة . وعندما يحدث تعميـــم كـامل وملائم لمهارة الفرد يستطيع استخدام تلك المهارة أينما احتاجها بشكل غير نمطي.وبالتالي فـإن التعميم المقصود هنا هو القدرة أو التمكن من المهارة a competence with a skill .

والتعميم هو جزء رئيس من عملية التعلم ويتم قياسه بتطبيق قياسات متنوعة للإشارة إلـــى مدى إعمال الطفل المعرفة المتعلقة بالمهارة المستهدفة .ودمج خدمات التدخل المبكر يقوم علـى افتراض أنها تنتج تعميماً أكثر قوة ومعنى مما يجعلها أكثر فاعلية من النماذج المنعزلة .

ويتوقف دمج أو عزل الخدمات على عدة أبعاد مثل : مكان تقديم الخدمات ، ومـــن الـذي يحضرها ، نوع التدخل المستخدم ، والأهداف المتوخاة والأنشطة المستخدمة ،والدور الذي يلعبـه الأخصائي .ويتوقف حدوث التعميم في العلاج المندمج علي المبادئ الست التالية (٢٦):

أ- تقديم العلاج في فصل الطفل .ب- وجود أطفال آخرين .ج- غرس العلاج والتعليـم فـي الأنشطة و الأعمال الروتينية اليومية للفصل .د-أن يكون التعليم و العلاج تابعاً لبـؤرة انتبـاه الطفل . ه- أن تكون الأهداف وظيفية وذات فائدة مباشرة .و-تعـاون الأخصـائيين وعملـهم كاستشاريين للمعلمين والأباء .

ومن العوامل التي تعزز حدوث التعميم مايلي (٢٧):

١ - زيادة معدل استخدام الطفل مهارة أو سلوك متعلم بشكل متجدد ومستمر وبصورة متزايدة .

٢ - تسهيل المعلمين المهارات ومتابعتهم لها واستفسارهم عنها أثناء جلسات العلاج في الفصل

٣ -ومراعاة اختلاف مضمون المهارات التي تدرس في التدخل المبكر تبعاً لاختلاف خصائص النمو الفردي لكل متعلم ،والتفسير الآني لتأثيرات التعميم الذي يتنوع من فرد لآخر ومن مهارة لأخرى ومن بيئة لأخرى

(ثانياً) الأسس الفلسفية والنظرية لإدارة البيئة في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة:_

تقوم تطبيقات التربية الخاصة في الطفولة المبكرة علي مبادئ أساسية لتحليل السلوك ،والكثير منها قائم علي آراء متعددة لنظريات مختلفة ؛ فالتوصيات حول تصميم الفصول قائمة علي أراء أصحاب النظريات البنائية أمثال بياجية Piaget فيكوتسكي Vgotsky ،والتوصيات الخاصة ببناء الأبعاد الاجتماعية للفصل ترجع إلي منظري التعلم الاجتماعي مثل بندورا Bandura ،والتوصيات بتعزيز المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال لها جذورها في النظريات المتنوعة لنمو الطفل والنمو اللغوي ،أما مظاهر التدخل الأكثر توسعاً فتوصياتها قائمة علي منظورات ايكولوجية بيئية دافع عنها بروفن برنر Brovenbrenner . وفيما يلي عرض لبعضها :

(١-) فلسفة النضوج :_

لم تكن فلسفة النضوج متعاطفة نحو تعليم الأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة ،وذلك اعتقاداً منها بأن خدمات الطفولة المبكرة قد تخلق مشكلات بالفعل بدلاً من أن تعالجها مادام الطفل لم ينضج بالقدر الكافي الذي يمكنه من التكيف مع ضغوط التعليم البنائي في البيئة التربوية للمدرسة .

وتعني فلسفة النضوج أن الطفل قبل دخوله المدرسة يجب أن يبلغ مستوى من النضوج يكون فيه علي استعداد لتعلم مهارات معينة (٢٨) .

ويشير مفهوم الاستعداد إلى أنة ثمة فترة زمنية معينة يستطيع التلميذ في أثنائها تحصيل أفضل النتائج بأقل جهد ممكن (٢٩).وقد كان الاستعداد للتعلم يعرف في الماضي علي أنه مصطلح يشير إلي مستوى النضج.

(٢-) البيئة وتعديل السلوك :-

لم يعد أحد من المهتمين بنمو الإنسان وتعلمه يشك في حقيقة أن التطور إنما هو نتاج تفاعلات تبادلية تشكل من خلالها الخبرات والظروف البيئية القابليات البيولوجية الوراثية للأسوأ أو للأحسن ولأن كل إنسان لا يملك في الوقت الراهن علي الأقل الوسائل لتغيير البنية الوراثية وبالتالي فلا خيار سوى تغيير البيئة ؛وفي ذلك مبرر للاهتمام بثقافة الطفل وتربيته ببعديها

المعنوي والمادي ،حيث أنهما يشكلان عنصراً حاسماً وحيوياً من عناصر البيئة التي ترسم ملامح سلوكه وشخصيته ([٣٠]).

لا يختلف الطفل المعوق عن الأطفال العاديين من حيث أنه يسلك (يقوم بأفعال ونشاطات مختلفة) وأن سلوكه ليس عشوائياً ولكنه يحدث وفقاً لقوانين محددة.وإذا عرفنا تلك القوانين أصبحت عملية تعديل سلوك الطفل المعوق عملية ممكنة وفعالة. ومن أهمها ما يلي([٣١]) :

أ- إن السلوك لا يحدث بالصدفة أو بدون أسباب وإذا عرفت الأسباب أمكن ضبطها وضبط السلوك .

ب-إن السلوك في اللحظة التي يحدث فيها يكون متأثراً بثلاثة أنواع من العوامل الرئيسية هي:الخبرات الماضية والقابليات الوراثية و الظروف البيئية الحالية،وليس في الإمكان سوى ضبط الظروف البيئية الحالية لتعديله .

ج- تعزيز الطفل عندما يكون سلوكه مناسباً ، والتركيز علي السلوك الظاهر وتعريفه بدقة ووضوح.

د- إن السلوك سواء كان عادياً أو شاذاً هو سلوك متعلم ، و هو قابل للتعزيز وفقاً لقوانين التعلم العام .

(٣-) الفلسفة التي تقوم عليها إدارة بيئة التدخل المبكر المرتكزة علي اللعب:-

تقوم فلسفة التدخل المبكر في البيئة المرتكزة علي اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة علي قناعة بأن اللعب يقدم بيئة اندماجية ضرورية تدعم النمو الشامل للطفل،فمن المعروف جيداً أن اللعب أداة هامة لنمو العقل والابتكار والشعور بالذات والقدرة علي التفاعل المتبادل مع الآخرين([٣٢]).

ويتميز التدخل المبكر المتمركز حول اللعب بالاعتقاد بأن "الأطفال يتعلمون من خلال اللعب ومن بعضهم البعض ،وأن اللعب هام جداً لنموهم النموذجي، فمن المهم بالتالي أن يتفهم المربون جيداً طبيعة اللعب عند الأطفال وأن يحددوا اهتمامات كل طفل علي حدة ومستويات نموه وتاريخ تعلمه في البيئة([٣٣]). وباختصار تقوم فلسفة البيئة المرتكزة علي اللعب في التدخل المبكر علي النقاط التالية :

أ-الأطفال هم متعلمون نشيطون ([٣٤]) .

ب-تعلم الأطفال من بعضهم البعض ([٣٥]).

ج-الاعتماد المتبادل بين مجالات النمو.

د-دور الكبار كميسرين للتعلم .

ه-حدوث التعلم في سياق الأنشطة البارزة ذات العلاقة بالطفل ([٣٦]).

إن البيئة الموجهة بفلسفة ترتكز علي اللعب تخلق مجتمعاً من شركاء التعلم تعزز فيه أفعال وردود أفعال الأطفال واكتشافاتهم وأفكارهم وحب استطلاعهم ،وتتاح فيه فرص جديدة ومثيرة لتعلم الأطفال داخل بيئة ديناميكية حركية([٣٧]).

(٤-) فلسفة الاستهلاك :-

لقد حدث تحول في النماذج التقليدية لتقديم الخدمة في التدخل المبكر من النموذج الطبي التشخيصي العلاجيmedical diagnostic curative model الذي يطلق عليه "النموذج الأبوي"(نظراً لاستناده إلي تشخيص الطبيب وتوصياته بالعلاج و توقعه أن يقوم الوالدان بتنفيذه في إذعان)، إلي النظرة إلي المريض علي اعتبار أنه مستهلك لخدمات العلاج الطبيعي وليس مجرد حالة تشخيص أو إعاقة ،واعتباره هو وأسرته أهم أعضاء لهم الحق في صنع القرار في فريق التدخل المبكر .

وأدى إعمال فلسفة الاستهلاك إلي تبني آراء واستراتيجيات جديدة ،وتحرك الفلسفة الأساسية للتقويم والتدخل من التأكيد علي نموذج النمو العصبي الحركي إلي نموذج الإعاقة ويشمل ثلاث مقاييس للتقويم الوظيفي هي :أ-قدرة الطفل علي أداء مهارات وظيفية متميزة أو منفردة ،ب-أداء الطفل لأنشطة وظيفية ،ج- قدرة الطفل علي أداء أدوار شخصية وأسرية واجتماعية ([٣٨]) .

وقد دعم هذا الاتجاه تقديم خدمات العلاج الطبيعي المندمجة وتحرك أخصائيي العلاج داخل بيئات التوظيف ،والتفكير في كيفية تأثير الإعاقة علي نمط حياة الشخص بدلاً من التركيز علي تشخيص الإعاقة وعلاج الحركة المضطربة بشكل منعزل ،وإدراك أن هناك أشياء كثيرة بجانب التشخيص الطبي تؤثر علي الرعاية الصحية الفعالة والجودة النوعية لحياة كل طفل وأسرته علي حدة ،وتمكنهم من قياسها إلي جانب المحاسبة علي المسئولية وتحقيق الكفاءة لكل دولار منفق .وقد عزز نموذج الكفاءة هذا التوجه نحو الزبون، كما ساعد تزويد الأسر أخصائي العلاج بالمعلومات في تحديد النتائج المرغوبة (مثل تخفيض تكاليف العلاج أو تحقيق المزيد من الاستقلالية وفرص الاختيار للطفل المعوق)، مما أحدث تغييرات في كيفية تخطيط الخدمات المندمجة في التدخل المبكر والحاجة إلي ما يلي :أ-رؤية مشتركة لمستقبل مرغوب

فيه للطفل وأسرته ،ب- مخاطبة احتياجات وأهداف الأسرة وأولوياتها ،ج- تحسين حركات الطفل التي تعزز شعوره بالنجاح أثناء اللعب والعلاج الوظيفي لتمكين الطفل من استخدام وسائل الاتصال بشكل متزايد ،د- تقويم كفاءة الخدمات من حيث رضا الأسرة عن العمليات والنتائج ،ه-وتعزيز التحول نحو النتائج الوظيفية وقضايا جودة الحياة والاحتياجات الوظيفية للطفل والأسرة .

(ثالثاً)-بيئات التدخل المبكر :-

لقد شهدت العقود الماضية تطويراً في نماذج تقديم خدمات التدخل المبكر المختلفة للأطفال الصغار المعوقين والأطفال الذين لديهم قابلية للإعاقة . ولكل من هذه النماذج مميزاته وعيوبه ، وبعض هذه النماذج أكثر فائدة وملاءمة لبعض الأطفال ،وفي بعض المجتمعات دون البعض الآخر .ومن هذه النماذج الرئيسية :

(١)- التدخل المبكر في المراكز :

وفقاً لهذا النموذج ، تقدم خدمات التدخل المبكر في مركز أو مدرسة وتتراوح أعمار الأطفال المستفيدين من الخدمات من(٢ –٦) سنوات .وليس بالضرورة أن يتم تنفيذ برامج التدخل المبكر من مراكز متخصصة بخدمة الأطفال المعوقين إذ قد تنفذ هذه البرامج في الحضانات و رياض الأطفال العادية تحقيقاً لمبدأ الدمج.

وقد يلحق الأطفال بالمركز لمدة ٣-٥ ساعات يومياً بواقع ٤-٥ أيام أسبوعياً وإن كان بعض الأطفال يحضرون للمركز بواقع يومين أو ثلاثة أيام فقط . وتشتمل الخدمات التي يتم تقديمها في المراكز عادة على التدريب في مختلف مجالات النمو حيث يتم تقييم حاجات الأطفال، وتقديم البرامج لهم ومتابعة أدائهم ،فإجراء التقييم يهدف إلي تحديد مستوى الطفل وقدراته واحتياجاته التدريبية ،ووضع برنامج يناسب هذه الاحتياجات. وغالباً ما تعمل المعلمات مع الأمهات بوجه خاص والأسرة بوجه عام . وقد يطلب من الأمهات القدوم في فترات معينة لملاحظة أطفالهم أو المشاركة في تنفيذ بعض الأنشطة التدريبية المحددة . وقد تشجع الأمهات على متابعة تدريب الأطفال في المنازل من أجل تقييم المهارات المكتسبة في المراكز ويتم التواصل بين المركز والمنزل إما من خلال الهاتف أو اللقاءات الشخصية أو دفاتر الملاحظات وغير ذلك . ويتم تدريب الأمهات إما من خلال اللقاءات الجماعية أو جلسات التدريب الفردي أو من خلال المشاركة في التدريب الصفي .

ومن حسنات هذا النموذج من نماذج التدخل المبكر قيام فريق متعدد التخصصات بتخطيط وتنفيذ الخدمات ،وإتاحة الفرص للطفل للتفاعل مع الأطفال الآخرين وتنمية الجانب الاجتماعي للأطفال وإراحة الوالدين بعض الوقت من الأطفال حتى يمكنهم الاستمتاع بوقتهم ،وتوفير الفرص لتوعية المجتمع المحلي بالأمور المتعلقة بالتدخل المبكر والحصول على الدعم اللازم سواء كان مادياً أو فنياً أو معنوياً للمحافظة على استمرارية الخدمات وتفعيلها . أما العيوب الرئيسية لنموذج التدخل المبكر من خلال المراكز فهي تشمل مشكلات توفير المواصلات ،والكلفة المادية العالية ،وعدم مشاركة أولياء الأمور بفاعلية كما في نموذج التدخل المبكر من خلال المنازل ،وتخصص بعض المراكز في العمل مع نوعية معينة من الإعاقة ،وتخصص مراكز أخرى في العمل مع مرحلة عمريه مثلاً من الميلاد إلي ٣ سنوات أو من ٣ إلي ٥ سنوات (٣٩).

في عام ١٩٦٨م أدرك الكونجرس الأمريكي مدى الحاجة إلى برامج نموذجية تعمل بمثابة قوى محركة لخدمات التدخل المبكر للأطفال المعوقين الصغار في السن وعليه فقد أقر الكونجرس مشروعاً باسم برنامج التربية المبكرة للأطفال المعوقين . Handicapped children's Early Education Program والذي عرف فيما بعد باسم *"برنامج الفرصة الأولى"* (First chance program) (٤٠) .

(٢-)التدخل المبكر في المنزل :-

وتتعامل البرامج التي تنفذ خدمات التدخل المبكر الموجهة نحو المنزل فقط مع الآباء والأمهات بوصفهم المعلمين الرئيسيين لأطفالهم وقد استخدمت على وجه التحديد في المناطق الريفية .

ووفقاً لهذا النموذج تقدم خدمات التدخل المبكر للأطفال في منازلهم وفي العادة ، تقوم مدربة أو معلمة أسرية مدربة جيداً بزيارة المنزل من مرة إلى ثلاث مرات أسبوعياً . و خلافاً للتدخل المبكر في المراكز و الذي يستخدم عادة في المدن ، فإن التدخل المبكر في المنزل يستخدم عادة في الأماكن الريفية والنائية ،حيث لا يوجد إلا أعداد قليلة من الأطفال المعوقين ،وحيث تشكل عملية نقل الأطفال بين المنزل والمركز مشكلة كبيرة .وغالباً ما تهتم برامج التدخل المبكر هذه بالأطفال الذين تقل أعمارهم عن سنتين .(٤١).

وفي هذه الحالات يقوم الأخصائيون بتقييم الأطفال وتحديد حاجاتهم ،ويساعدون الأمهات في تنفيذ الأنشطة اللازمة لتلبية تلك الحاجات ،ويتابعون دورياً مستوى تطور مهارات كل من

الأطفال وأمهاتهم ،فيقومون بوصف الأنشطة والتدريبات التي عليهم تنفيذها ، وتوضيح كيفية التنفيذ لهم ، وإعطاء الأسرة استمارة بها الواجبات المطلوبة والمطلوب منهم القيام بتنفيذها وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم .

من الإيجابيات الرئيسية للتدخل المبكر في المنزل أنه غير مكلف اقتصادياً مقارنة بالتدخل المبكر في المركز ، وأنه يوفر الخدمات للأطفال في بيئتهم الطبيعية مما يقلل من مشكلة تعميم المهارات المكتسبة ،وأنه يشتمل على مشاركة الأسرة الفعالة في برنامج طفلها مع الحصول على الدعم و المعلومات اللازمة . أما السلبيات الأساسية لهذا النموذج فهي تتمثل في عدم أخذ قسط كاف من الراحة بسبب بقاء الطفل في البيت ،ووضع قيود على الفرص المتاحة للطفل للتفاعل الاجتماعي .كذلك فإن انتقال المعلمات الأسريات من منزل إلى أخريستغرق أوقاتاً طويلة وقد ينطوي على بعض الصعوبات الخاصة مما يحتاج إلي الوقت والجهد .

وفي إطار جهود وزارة الصحة والسكان للوقاية والحد من الإعاقة بجميع أنواعها خطت الوزارة خطوة حضارية نحو مستقبل أفضل لصحة الأطفال وهو تنفيذ *"برنامج الكشف المبكر عن مرضى نقص الغدة الدرقية في الأطفال* حديثي *الولادة"* (٤٢) ، ولقد وضع هذا البرنامج لكي يكون مكملاً لنشاط الممرضة في رعاية السيدة النفساء من خلال الزيارات المنزلية .ويقوم هذا البرنامج علي إجراء مسح شامل لجميع المواليد الأحياء لاكتشاف مسببات الإعاقة الذهنية مبكراً .وتعتبر الممرضة هي حجر الزاوية في هذا البرنامج ،وقد تم تدريبها تدريباً عملياً مكثفاً ،وتم تزويدها بمستلزمات تساعدها علي أداء مهامها ،ويقوم الطبيب بالإشراف علي نشاط الممرضة.ويتم قياس هرمون الغدة الدرقية بدقة بتحليل نقطة دم جافة علي ورق شاف وتشخيص المرض في الأيام الأولى من العمر . وفي هذا البرنامج ،يتم التثقيف الصحي للمواطنين لحثهم علي القيام بمسئولياتهم تجاه صحة أطفالهم ،وذلك عن طريق تعريفهم بهرمون الغدة الدرقية والقصور فيه وخطورة المرض واكتشافه المبكر وعلاجه ونصائح للأم والأسرة .

(٣-) التدخل المبكر في كل من المركز والمنزل :-

تبعا لهذا النموذج من التدخل المبكر يتم تقديم الخدمات للأطفال الأصغر سناً في المنزل و للأطفال الأكبر سناً في المركز .وأحياناً يلتحق الأطفال في المراكز لأيام محددة،ويقوم الأخصائيون بزيارات منزلية لهم ،ولأولياء أمورهم مرة أو مرتين في الأسبوع حسب طبيعية حالة الطفل وحاجات الأسرة .ولا تختلف إيجابيات أو سلبيات هذا النموذج عن إيجابيات وسلبيات النموذجين

السابقين . إلا أن هذا النموذج يسمح بتلبية حاجات الأطفال وأسرهم بمرونة أكبر ،وهـــو كذلــك يتطلب إشرافاً وبرمجة على نطاق واسع .

وفي *"مركز اتحاد خدمات الشلل الدمـــاغي"* بمدينـــة نيويـــورك United Cerebal Palsy Children Services of New York City (٤٣) تقدم المدرسة خدمات التدخل المبكر في المركـــز أو في المنزل للأطفال المواليد والرضع ذوي الاحتياجات الخاصة (من سن الميلاد –٣ سنوات)علـي مدار العام لتعزيز نموهم العقلي والجسمي والوجداني والاجتماعي إلي أقصى حد ممكن وتطويـر الخطة الفردية لخدمة الأسرة التي تركز علي قوى الطفل واحتياجاته إلي جانب اهتمامات الأسـرة .وتشمل الخدمات المقدمة التربية الخاصة والعلاج الطبيعي والوظيفي وعلاج الكلام والاتصـــال وتوفير الأماكن والمقاعد والتجهيزات المكيفة والتكنولوجيا المساعدة والألعاب المعدلـــة والدفـاع الصحي health advocacy والجداول المرنة (٢ ،٣ ،٥ أيام)وخدمات الدمج والرعاية ليوم واحـد أو ليوم كامل من الساعة الثامنة صباحاً إلي الساعة الثانية ظهراً وتوفير وسيلة الانتقال .

وتشمل خدمات ما قبل المدرسة تقديم فرص للنمو والتعلم للأطفال من سن ٣–٥ سنوات ذوي الإعاقات النموية والجسدية المتعددة في وجود أطفال أسوياء ،أو في غير وجودهم فـــي فصـــول معدلة ومكيفة لمقابلة الاحتياجات الخاصة الفريدة لكل طفل علي حدة .

وفي *"مركز علاج وتعليم الأطفال المصابين بالتوحد وإعاقات الاتصـــال المصاحبــة"* Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH Center) (٤٤) في شابل هيل Chapel Hill التابع لقسم الطب النفسي بجامعة نورث كارولينـــا كان الهدف الأول للمركز هو الابتعاد قدر الإمكان عن وضع الأطفال التوحدين فـــي مؤسسات والمساعدة في إعداد هؤلاء المرضى للعيش والعمل بشكل أكثر فعالية فـــي المـــنزل والمدرسة أو في بيئات أخرى في المجتمع المحلي(٤٥) .

ومركز علاج وتعليم الأطفال التوحديين ليس مدرسة ولكنه يعمل بشكل تعاوني مع المدارس الحكومية في نورث كارولينا ،وغيرها من المناطق المنتشرة في أنحاء البلاد الأعضاء في هـــذا المركز من خلال اتفاقيات مكتوبة .ويساعد المدارس بالاستشارة والـــرأي المتعلـــق باســـتئجار الأفراد العاملين أوفي صنع القرارات المتعلقة بتحويل الطفل عندما تطلب المدارس ذلك ،وتقديم استشارة لفصول الاكتفاء الذاتي self contained classrooms للطلاب المصابين بالتوحد فـــي منطقتها .ويقوم طبيب المركز بزيارات متنوعة ومتكررة بانتظام للفصول طول العام ،تتحـــدد

عن طريق كل من معلم الفصل والمستشار التابع للمركز .ويقدم المركز برنامجاً للتدريب الصيفي يوماً واحداً كل أسبوع للمعلمين واستشارة دائمة وتدعيم لفصول الأطفال التوحدين ،وتظل المسئولية الإدارية وصنع القرار في يد المدارس .ويقوم المركز بتشغيل فصول تعليم وتدريب أطفال الحضانة التابعة له بالتعاون مع مستشفى جامعة نورث كارولينا التي تخدم الأطفال من سن سنتين إلي أكثر من خمس سنوات .

ويتم تقديم طلب التحويل إما عن طريق الأسرة أو طبيب خاص أو المدرسة أو جهاز الخدمة الاجتماعية أو عيادة تقويم النمو أو عيادة نفسية .وترسل صورة من هذه التقويمات الطبية والنفسية والعقلية والانفعالية السابقة إلي مركز علاج وتقويم الأطفال التوحديين قبل إجراء الزيارة التشخيصية الأولية لتحديد أي المراكز الفرعية يجب الاتصال بها .وقد يلتحق بعض الأطفال التوحديين بالفصول الخاصة أو بفصول الاكتفاء الذاتي وببرامج تعليم خاصة أخرى أو قد تقدم لهم الخدمة في شكل خليط من الفصول المنتظمة والمصادر المساعدة .ويعتمد نوع البرنامج علي مهارات الطفل واحتياجاته.وقد يتوقف الأمز أحياناً علي ما هو متوفر أو متاح في منطقة المدرسة بشكل خاص .

وعندما يقبل تحويل الطفل وأسرته إلي المركز يتم عمل جدول تعيين أولي first assignment ، وفي

أثناء الزيارة الأولى للأسرة التي تستغرق من (٥-٧)ساعات،يتم تقويم الطفل تربوياً ونفسياً ويناقش الوالدين المعلمون حول بيئة الطفل واحتياجات الأسرة واهتماماتها .ويحضر الوالدان معهما اللعب والدمى التي يفضلها الطفل ويألفها وذلك لملاحظة و إظهار طريقة تفاعله معها ،والحصول علي معلومات قيمة حول تفاعل الطفل مع الأشخاص الذين يألفهم والأشخاص الذين لا يألفهم .

وفي نهاية الزيارة الأولى للمركز يتم إعلام الوالدان عن الانطباعات الأولى للمدربين وتشجيعهم علي طرح الأسئلة واستيضاح المعلومات عن الطفل ووضع التوصيات المبدئية المتعلقة بمداخل العلاج الممكنة. ويحصل الوالدين علي تقرير مكتوب عن هذه الزيارة الأولى يلخص نتائج الاختبار والتشخيصات والإجابات عن الأسئلة والتوصيات المتعلقة بالتدخلات التربوية وإدارة السلوك .

وتبدأ الدراسة التشخيصية الممتدة extended diagnostic stud إذا تبين من الدراسة الأولية للطفل أن حالته تؤهله للالتحاق بالبرنامج و تعطى الأسرة سلسلة من التعيينات أو الواجبات(حوالي٦–٨ تعيينات). وفي أثناء حضورها الجلسات يتعلم الوالدان الكثيرعن إعاقة طفلهما وطرق مساعدته في المنزل ويفهمون جيداً ما هو متوقع من الطفل ومن برنامج المركز. ويستمر أعضاء البرنامج في المركز في تقويم الطفل واحتياجات الأسرة أثناء هذه الفترة .وفي نهاية الجلسات الأولى تناقش النتائج والتوصيات مع الوالدين والتعرف علي رغبة الأسرة في استمرار العلاج والتعاقد معها علي الطريقة التي ستعمل بها مع هيئة العاملين في المركز والأوقات المحددة للاتصال المنتظم لإجراء أي تجديد ممكن .

وفي *وحدة الوراثة بالمركز القومي للبحوث* بالقاهرة يتم تطبيق" *برنامج بورتاج*"(٤٦) Project Portage علي الأطفال من الميلاد حتى سن ٦ سنوات ،وهو عبارة عن قائمة ارتقائية تبين مراحل نمو الطفل المختلفة وما يكتسبه من مهارات:إدراكية حسية ،حركية،رعاية ذاتية،تنشئة اجتماعية ،مجال لغوي، تنبيه رضيع؛(علي سبيل المثال يتكون المجال السلوكي من ١٠٨سلوك مقسمة إلي مستويات عمرية ،يقوم الأخصائي بتعليم الطفل السلوك وكيفية تطبيقه بكفاءة .ويتم إعادة تقييم الطفل كل ثلاثة أشهر حتى يتم انتقاله من مرحلة إلى أخرى تالية .وتستغرق جلسة التدريب داخل الوحدة نصف ساعة وللطفل جلستان في الشهر ويتراوح سعر الجلسة ١٥جنيهاً،وبعد انتهاء الجلسة تلتزم الأم أوالأب بواجبات تدريبه في المنزل) .

ولعل أهم فوائد هذا النوع من البرامج تهيئتها الفرص لحدوث التدريب في الوضع الطبيعي و هو المنزل إلا أنها تضيف عبئاً جديداً على أولياء الأمور وتحملهم المزيد من المسئولية التعليمية نحو طفلهم المعوق .

وفي وحدة التدخل المبكر *بمركز سيتي* يمر" *برنامج التدخل المبكر*" (٤٧) المقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الميلاد حتى٤ سنوات بعدة مراحل تبدأ بمقابلة الأسرة والطفل مع أخصائي للتعرف علي الطفل والأسرة وتوقعاتها من البرنامج ومدى واقعية هذه التوقعات ،وإجراء التقييم باستخدام برنامج بورتاج للتربية المبكرة ،وتحديد احتياجات الطفل والأسرة ،ووضع البرنامج وتحديد الأهداف التدريبية والأنشطة الخاصة بكل من المجال الحركي والمجال اللغوي والمجال الإدراكي ومجال الرعاية الذاتية والمجال الاجتماعي ،وتدريب الطفل وولي الأمر خلال جلسات تدريبية مدتها ساعة يحضرها الأم /الأب أو الشخص الذي يتولى متابعة البرنامج

بالمنزل ، وتنقسم الجلسة إلي جزئين :الجزء الأول يتم فيه تنفيذ التدريبات الموضوعة في البرنامج مع الطفل .

ويتضمن الجزء الثاني كتابة التدريبات المراد تنفيذها في المنزل للأسرة والإجابة علي تساؤلاتها .وفي أثناء الجلسة يقوم الأخصائي/المدربة بأداء النشاط مع الطفل أمام أفراد الأسرة للتعرف علي طريقة تنفيذ النشاط ثم تقوم الأم بأدائه أمام المدربة للتأكد من إتقان النشاط المطلوب تنفيذه بالمنزل ومدة هذه الجلسة ساعة ،ويتم إجراء إعادة التقييم في مدة تتراوح ما بين ٣-٦ أشهر، وإعطاء إرشادات للأسرة لمساعدتها علي تعديل اتجاهاتها نحو الطفل وفهم طبيعة المشكلة وكيفية التعامل معها .

(٤-) التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات :-

في هذا النوع من أنواع التدخل المبكر يقوم أولياء الأمور بزيارات دورية إلى المركز (مرة أو مرتين في الأسبوع) حيث يتم تقييم ومتابعة أداء الأطفال و تدريب أولياء أمورهم و مناقشة القضايا المهمة معهم . ويمكن الالتقاء بأولياء الأمور فردياً أو في مجموعات،وغالباً ما يقدم فريق متعدد التخصصات خدمات للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة وفقاً لهذا النموذج ،مع توكيل أولياء الأمور مهمة التدريب .

(٥-) التدخل المبكر في المستشفيات :-

يستخدم هذا النموذج لتقديم الخدمات للأطفال الصغار في السن الذين يعانون من مشكلات و صعوبات نمائية شديدة جداً تتطلب إدخالهم بشكل متكرر أو لفترات طويلة إلى المستشفى . ووفقاً لهذا النموذج ، يتم تدريب ومعالجة الأطفال على أيدي فريق متعدد التخصصات يشمل أطباء الأطفال والمعالجين الطبيعيين و الأخصائيين النفسيين وأخصائي التربية الخاصة .ومن الأمثلة الواضحة على حالات الإعاقة التي قد يكون هذا النموذج ملائماً للتعامل معها الشلل الدماغي والصلب المفتوح والإصابات الدماغية .([٤٨]) ومن مميزاته مشاركة الأسرة العمل مع الطفل وتوفير الرعاية الطبية والتربوية معاً.ويعيب هذا النموذج أنه عالي التكاليف .

(٦-) التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام:-

يستخدم هذا النموذج التلفاز أوالمواد المطبوعة أوالأفلام أوالأشرطة أوالألعاب لتدريب أولياء أمور الأطفال المعوقين الصغار في السن ولإيصال المعلومات المفيدة لهم .وغالباً ما ينفذ

هذا النموذج على شكل أدلة تدريبية توضيحية تبين لأولياء الأموروبلغة واضحة كيفية تنمية مهارات أطفالهم في مجالات النمو المختلفة وكيفية التعامل مع الاستجابات .

(٧-)التعليم في البيئة الأقل تقييداً Education in the least restrictive environment (٤٩) :-

كل الطلاب لديهم الحق في التعليم في بيئة تتفق مع احتياجاتهم الجسمانية والاجتماعية والأكاديمية ،أي في البيئة الأقل تقييداً وقد ألزم قانون(IDEA I) "تعليم الأفراد ذوي الإعاقات" بضرورة تلقي كل الطلاب ذوي الإعاقات تعليماً ملائماً مع أقرانهم الأسوياء إلى أقصى حد ممكن . ولتحقيق هذا الإلزام ،طالبت القوانين الفيدرالية المدارس بتطوير سلسلة متصلة من التنقلات أو التحويلات acontinum of placement المنتظمة تبدأ في الترتيب من الفصول العامة general ذات خدمات التدعيم إلى برامج المنزل homebound والمستشفيات ويتدرج هذا النموذج التربوي في التسلسل علي النحو التالي:

في المستوى الأول من السلسلة المتصلة للتحويل c يظل الطالب باقياً في فصل التعليم العام ولا يتلقى أي خدمات تعليمية ،ويقوم معلم الفصل بعمل التكييفات والتعديلات الضرورية المطلوبة في البرنامج المقدم له .

وعند نقل الطالب في المستوى الثاني يظل في فصل التعليم العام ولكن مع توفير خدمات استشارة له وللمعلم مقدمة من جانب أخصائيين مهنيين متنوعين في المدرسة،وتتصاعد هذه الخدمات في الترتيب من مجرد مساعدة المعلم في استخدام الاختبارات أو تعديل المنهج إلى إدارة التعليم مع الطلاب في الفصل .

والطالب المنقول إلى المستوى الثالث يستمر في فصل التعليم العام لمعظم اليوم الدراسي ولكن أيضاً يلتحق ببرنامج غرفة المصادر في التربية الخاصة لعلاج مجالات التخلف أو الضعف defi deficits لديه الذي يديره ويوجهه معلم التربية الخاصة المؤهل . ويتنوع مقدار الوقت الذي يقضيه الطالب في غرفة المصادر وفقاً لاحتياجاته .وقد يتراوح بين ٣٠دقيقة وقد يصل إلى٣ ساعات في اليوم .

وتقع المسئولية الأولى في تعليم الطالب في المستوى الأول والثاني والثالث على معلم الفصل في التعليم العام .والغرض من خدمات الاستشارة والتربية الخاصة المندمجة هو تدعيم نقل الطالب في فصل التعليم العام .وتتحول هذه المسئولية الأولى في المستوى الرابع وما يليه إلى الأخصائيين المهنيين في التربية الخاصة .

والطالب المنقول في المستوى الرابع يظل في فصل التربية الخاصة لمعظم اليوم الدراسي ، وفي هذا المستوى يتم دمجه مع أقرانه في التعليم العام كلما أمكن وبما يتفق وقدراته التعليمية . وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة المعتدلة والإعاقات الشديدة ، يوصى عادة بدمجهم في المواد الدراسية غير الأكاديمية .

ويتضمن المستوى الخامس المشاركة في فصل التربية الخاصة كل الوقت ،فعلى الرغم من بقاء الطالب في مدرسة التعليم العام ،إلا أنه لايدمج مع طلاب هذه المدرسة سوى في الأنشطة التعليمية الشكلية فيحدث مستوى ما من الدمج الاجتماعي أثناء فترات الراحة و الغذاء و الرحلات والتدريس الخصوصي.

ويشمل النقل في المستوى السادس تحويل الطالب من التسهيلات المقدمة في التعليم العام إلى فصل منعزل خاص بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة . والنقل إلى المستوى السابع يتضمن نقل الطالب إلى برنامج تعليمي في المستشفى أو المنزل .

- *نموذج ماك ويليام للعلاج المندمج داخل وخارج الفصل* (٥٠):

و قدم ماك ويليام McWilliam نموذجاً يمثل أحد طرفاه تقديم الخدمات داخل الفصل ،ويمثل الطرف الأخر تقديم الخدمات خارج الفصل ،وتتنوع على امتداده نماذج العلاج المندمج وفقاً للأبعاد الخمسة التالية :

أ- درجة تدخل الأطفال الآخرين . ب- استخدام أخصائي العلاج مدخل مباشر يستجيب للتدخلات مع الطفل . ج- مدى إعمال الأخصائيين المعالجين المهارات الوظيفية. د- استخدام أخصائي العلاج مدخل العمل المباشر مع الطفل hands on approach أومدخل العمل غير المباشر كاستشاري . ه- تقديم العلاج داخل بيئة العمل الروتيني للفصل أم خارجها .

ويقترح ماك ويليام إمكانية تقديم التدخل المبكر وفق ترتيب متعاقب يبدأ من العزل إلى الدمج ويشكل فيه كل بعد من أبعاد تقديم الخدمة مجالات مختلفة لسلوك أخصائي العلاج .

ويفيد نموذج ماك ويليام كأداة ممتازة لتحديد الاختيارات المتنوعة المستخدمة في تقديم استشارة و تعزيز الاختيار الأفضل ،أو مزج الاختيارات تبعاً لكل طفل ووفقاً لأي موقف.

وقد قام مركز نمو الطفل في فرنك بورتر جراهام Frank Porter Graham Child Development Centerبولاية نورث كارولينا بتطبيق العلاج المندمج في *برنامج رعاية الطفل* في المركز في عام ١٩٩١م وأعطى للأسر فرصة للاختيار بين ستة نماذج متصلة للعلاج المندمج

الذي يتلقاه الطفل المعوق داخل الفصل أو خارجه هي:١-سحب الطفل خارج الفصل individual pull-out ،٢- سحب جماعة صغيرة خارج الفصل small group pull-out،٣- واحد لواحد داخل الفصل one on one in class ،٤- نشاط الجماعة group activity ، ٥- التفريد أثناء العمل الروتيني individualized during routines ،٦- الاستشارة consultation . كما هو موضح في الجدول رقم.(١)

ولنموذج العلاج المندمج لفريق التدخل المبكر بعض المزايا والعيوب التي تعود علي رجال الإدارة وأخصائي العلاج والمعلمين و الأسر و الأطفال كما يتضح فيما يلي([٥١]):

أ-المزايا والعيوب التي تعود علي رجال الإدارة:

يسمح هذا النموذج بتماسك وتعاون فريق العمل مما يحتاج إلي تنسيق الوظائف والوصول إلي اتفاق حول توزيع الأدوار والمسئوليات أثناء وجود أخصائي العلاج داخل الفصل ،ووضع برامج مندمجة و تطبيق منهج واحد في الفصل مع إدخال تعديلات عليه،وتوفير المكان وتقليل الحاجة إلي وجود حجرات علاج منعزلة. و يقابل كل ميزة من هذه المميزات بعض العيوب المحتملة؛كأن يؤدي الاعتماد المتبادل إلي نزاعات بين العاملين بسبب زيادة الاتصال والاحتكاك،ونجاح منهج الدمج يتطلب قيام المعلم بعملية التفريد individualization

النموذج	المكان	بؤرة العلاج	البيئة أو السياق	الأقران	دور المعلم
١- سحب الطفل خارج الفصل .	في غرفة العلاج أو أي مكان منفصل عن الفصل العادي .	يقتصر عادة تقديم العلاج حول توظيف الطفل مباشرة لمجالات الاحتياج الشديدة .	تتنوع من التدريب علي العمل إلي التدخل القائم علي اللعب الذي يقرره أخصائي العلاج.	الأقران غير متواجدين.	تقديم معلومات قبل العلاج وتلقي معلومات بعد العلاج.
٢- سحب جماعة صغيرة خارج الفصل .	في غرفة العلاج أو مكان آخر منعزل عن الفصل العادي .	العلاج يقدم بشكل مباشر عن طرق التوظيف للاحتياجات الخاصة للطفل مع قليل من الانتباه للأطفال الأسوياء إذا كانوا متواجدين .	يمكن أن تتنوع من التدخل عن طريق جماعة إلي التدريب علي العمل إلي التدخل القائم علي اللعب الذي يقرره. أخصائي العلاج .	يتراوح عدد الأقران من ١-٦ أطفال بعضهم أو كلهم قد يكون لديه احتياجات خاصة .	تقديم معلومات قبل العلاج ويتلقى معلومات بعد العلاج وضع جدول الجلسة الجماعية والتقرير مع أخصائي العلاج أي الأطفال سوف يشاركون.

٣- أخصائي العلاج مع الطفل وحدهما علي انفراد (فرد-لفرد).	داخل الفصل ولكن يعزل الطفل عن الأطفال الآخرين (الفصل هنا يحتوي علي مكان منتظم للعب مثل فناء اللعب).	العلاج يقدم بشكل مباشر وينحصر عادة حول توظيف الطفل في مجالات احتياجاته الشديدة.	المبادرة تحدث من جانب أخصائي العلاج أو من جانب الطفل وغير متصلة بالنشاط الجاري للفصل .	يوجد الأقران في الفصل ولكنهم غير متدخلين في العلاج .	يدير ويوجه الأنشطة ويلعب مع الأطفال الآخرين ويمنعهم من إرباك العلاج ونادراً ما يلاحظ جلسة العلاج ويقدم معلومات قبل العلاج ويتلقى معلومات بعد العلاج .
٤-نشاط الجماعة.	داخل الفصل مجماعة صغيرة أو كبيرة .	يركز العلاج علي كل الأطفال في الجماعة أو علي الأقران الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض والتأكيد علي مقابلة الاحتياجات الخاصة لطفل أو أكثر .	حدوث مبادرة من أخصائي العلاج أو من جانب الطفل بالاشتراك مع المعلم أحياناً .	جماعة من الأطفال كلهم أو بعضهم لديه احتياجات خاصة .	توجيه الأنشطة واللعب مع الأطفال الآخرين في جماعة صغيرة ومراقبة الجماعة التي يعالجها الأخصائي أو المشاركة معه إذا أمكن،وفي حالة الجماعة الكبيرة يراقب ويشارك في نشاطها،والمشاركة في تخطيط نشاط الجماعة الصغيرة والجماعة الكبيرة كلما أمكن .
٥- التفريد أثناء العمل الروتيني .	في الفصل وحيثما يتواجد الطفل المستهدف .	يقدم العلاج بشكل مباشر ولكنه غير مقصور علي الطفل	تحدث أثناء الأعمال الروتينية الجارية في الفصل وتشمل	الأقران متواجدون عادة .	المعلم يخطط ويدير النشاط (بما فيه اللعب

.		المستهدف .	الأنشطة البنائية والخدمة الذاتية واللعب الحر ،أو تحدث خارجياً وتكون المبادرة في الغالب من جانب الطفل .		الحر)الذي يشمل الطفل المستهدف وملاحظة التفاعلات . المتبادلة بين أخصائي العلاج والطفل وتقديم معلومات قبل العلاج وتبادل المعلومات مع أخصائي العلاج بعد العمل الروتيني .
٦-الاستشارة .	داخل الفصل أو خارجه .	المعلم هو بؤرة العلاج لأنه متصل باحتياجات الطفل ويمكن أن يتنوع من نموذج الخبير الأخصائي إلي نموذج المزاملة	يبادر أخصائي العلاج أوالمعلم بالاهتمامات والأولويات والتوصيات .	يتواجد الأطفال إذا حدث التدخل في الفصل ويكونون غير متواجدين إذا حدث التدخل خارج الفصل .	يتبادل المعلم المعلومات والخبرة مع أخصائي العلاج ويساعد في تخطيط الجلسات المستقبلية للعلاج.

جدول (١) سلسلة "ماك ويليام "المتصلة لدمج العلاج والاستشارة في التدخل المبكر في التربية الخاصة (٥٢).

واستخدام تقنيات خاصة بكل طفل معوق علي حدة التي قلما يستخدمها لدمج العلاج داخل الفصل.و هناك بعض البرامج التي يقدمها الأخصائيون المعالجون تحتاج إلي القيام بأنشطة في مكان خارج الفصل وبعض الأسر تفضل العلاج خارج الفصل.وتكاليف العلاج المندمج كبيرة وتحتاج إلي مزيد من الوقت لتحقيق التعاون بين الأخصائيين المعالجين والأسر ،وقد يكتنفه بعض الصعوبات المتعلقة بسياسات التعويض والأجور.

ب-المزايا والعيوب بالنسبة لأخصائي العلاج:

-يساعد العلاج المندمج علي توفير فرص للعمل مع الطفل في البيئة الحالية والمستقبلية ؛فعن طريق مشاركة الطفل وانهماكه في العمل داخل الفصل وتناغمه مع الأنشطة اليومية مع

الأطفال الحاضرين الآخرين،يعمل أخصائي العلاج علي اكتساب الطفل المهارات التي يحتاجها بعمق و دقة ويساعد علي تدفقها، وعلاج المشكلات عند ظهورها دون الحاجة إلي خلق مواقف مصطنعة، والعمل مع المعلمين في التعليم العام في تخطيط جلسات العلاج والتعاون مع المعلم أثناء تواجد أخصائي العلاج في الفصل وإرشاده حول الطريقة التي يساعد بها الطفل في تعلم حركة ما ،وفي معالجة أهداف الخطة الفردية لخدمة الأسرة وبرنامج التعليم الفردي.

لكن الفصول المزدحمة ووجود أطفال جامحون وكذلك الفصول المحرومة من المواد والأجهزة،تجعل الطفل المستهدف من العلاج مشوشاً وغير منهمك في النشاط.كما قد تشكل الاستشارة عبءا علي أخصائي العلاج الذي تعود العمل بشكل مستقل ولم يتدرب علي العمل مع أخصائيين آخرين في العلاج المندمج ،بالإضافة إلي الوقت المبذول في عملية التدخل أو نصح المعلمين حول كيفية التدخل بشكل طبيعي .

ج-المزايا والعيوب الخاصة بالمعلمين:

من مزايا العلاج المندمج للمعلمين توفير فرص العمل مع الأخصائيين والاستفادة من مساعدتهم في تقديم تدريس فعال للأطفال ذوي الإعاقات ،ومعرفة المعلمين بالأهداف والاستراتيجيات عن طريق المشاركة في تخطيط التدخل في اجتماعات وضع الخطة الفردية للأسرة وبرنامج التعليم الفردي، وذلك بعرض وجهة نظرهم المتعلقة ببيئة الفصل،في حين تتضاءل معرفتهم بالأهداف والاستراتيجيات كلما كان العلاج قائماً علي سحب الطفل من الفصل ،واستمرار بقاء الطفل في الفصل ، فيتطلب ترك الأطفال الفصل لتلقي علاج خارجي قيام المعلمين وأخصائيي العلاج بتنسيق الجداول، بحيث لا يفقد هؤلاء الأطفال سوى الأنشطة غير الضرورية فقط عند سحبهم من الفصل ،ويساعد وجود أخصائي العلاج في حجرة الفصل لبعض الوقت تقديم الأخصائي التدخل العلاجي للطفل المستهدف ودمجه في الأعمال الروتينية التي يقوم بها في الفصل،أو عمل الأخصائي مع مجموعة من الأطفال داخل الفصل.

وتؤثر شخصية المعلم في نجاح أو فشل التعاون خاصة بالنسبة للمعلمين الذين يفتقدون الثقة بالنفس ،ولا يقدرون مشاركة الأخصائي في إدارة الفصل .وكذلك أخصائيو العلاج الذين تعودوا العمل باستقلالية في عياداتهم ،وقد يمثل هذا المدخل عبءا ثقيلاً علي المعلمين يضيف إليهم مسئوليات.وقد يفضل البعض تلقي الأطفال المعوقين علاجا خارج الفصل لتقليل الازدحام وتقليل عدد الأطفال الذين يخدمونهم.

د-المزايا والعيوب بالنسبة للأسرة والطفل:

يساعد العلاج المندمج في تقويم عمل الطفل أو توظيفه في البيئة وتطبيقه في مجالات الحركة الكبيرة والحركة الصغيرة والاتصال والمهارات الاجتماعية والتوظيف المتكامل، وفي استمرار تواجد الطفل في الفصل والتغلب علي شعور الطفل بالارتباك أو بفجوة في المعرفة نتيجة افتقاده شيء ما عند سحبه خارج الفصل، والتطبيع حيث يعزز الدمج التوقعات العالية والتشابه بين الأطفال المعوقين وغير المعوقين والتوقعات الواقعية للآباء حول طفلهم المعوق ،و حول قيمة التدخل المبكر وضرورة تعميم تطبيقه في أماكن وأوقات مختلفة ومع أفراد آخرين غير أولئك الذين يتلقى معهم الطفل العلاج في عيادة الأخصائي .

(رابعاً) إدارة البيئة في التدخل المبكر :-

وبعد أن استعرضت الدراسة الراهنة بعض نماذج بيئات الدمج في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر والولايات المتحدة، تنتقل في الصفحات التالية إلي توضيح انعكاس النظريات والفلسفات السابقة علي إدارة البيئة ،من حيث التنظيم البنائي للفصول والأثاث والتجهيزات والجداول والكشف المبكر وتقويم الاستعداد للتعلم ،وتخطيط البرامج التعليمية وتقويمها ،وإدارة المناهج والأنشطة واكتساب المهارات والسلوك ،والتدريس البنائي،وتدعيم التعاون بين الأقران وفرق العمل، وتشجيع النشاط الخاص بالآباء وتدريبهم .

(١-) تنظيم البيئة الطبيعية (٥٣):

إن ترتيب أثاث الفصل قد يساعد أو يعوق العمل المستقل للطلاب كما قد يسهل معرفتهم للقوانين والحدود وطاعتهم لها ؛فمن الضروري أن يأخذ المعلم في اعتباره البيئة الطبيعية للفصل أو طريقة ترتيبه عند تخطيطه خبرات التعلم لطلابه واضعاً في ذهنه نواحي العجز لديهم حتى يصبح الفصل ذو بنية تنظيمية فعالة تمكن الطفل من فهم الاتجاهات وإدراك مكانه وطريقة الوصول إليه مباشرة وتنفيذ المهام بسهولة ،وبالتالي فمن أسس بناء البيئة تقديم مثيرات مرئية تساعد الأطفال علي الفهم واستبعاد الأشياء الموجودة في البيئة التي قد تخبلهم أو تسبب لهم إرباكاً .

ويجب علي المعلم أن يهتم بحجم الفصل وبالفصول المجاورة له وعدد المخارج وأماكنها وسهولة الوصول إليها ،وقرب الفصل من الحمامات ،والإضاءة و مساحة الحائط وغيرها من المواصفات ؛فعلي سبيل المثال ،قد لا يكون الفصل المتعدد المخارج جيداً لمعلم لديه طلاب

يهربون من الفصل ،وكذلك الفصل شديد الضيق أو الخالي من أماكن التخزين storage قد يخلق مناخاً تعليمياً غير مريح .

وينبغي تخصيص مساحات للتعلم أو لأداء واجبات أو مهام خاصة،ووضع علامات الحواجز بوضوح، وتنظيم الأدوات بحيث يكون من السهل معرفة مكانها ووصول الأطفال إليها والحصول عليها بالاعتماد علي أنفسهم دون تلقي مساعدة من أحد ،فلا يحتاج المعلم إلي تذكيرهم باستمرار و تكرار التعليمات عليهم .

وسوف يحتاج الأطفال الأقل توظيفاً lower functioning إلي بناء الحدود والحواجز واستخدام المثيرات أكثر من الأطفال الأعلى توظيفاً .

بينما سيحتاج فصل الأطفال الأكبر سناً إلي تخصيص عدة أماكن للمجالات المختلفة مثل أماكن التعلم عن طريق اللعب ،و العمل الفردي المستقل ،وتناول الوجبات الخفيفة snaks،وتطوير مهارات المساعدة الذاتية ،والعمل الجماعي ،وأماكن أخرى لأداء مهارات ما قبل التأهيل المهني prevocational ،ومكان لقضاء وقت الفراغ ،وأخر لورشة العمل أو للمهارات العادية المنزلية domestic ومكان للتهيئة الذاتية self help / grooming ،ومكان للتدريس المنفرد ،ومكان خارج الفصل بعيداً عن الإرباك واللهو أو المثيرات لوضع الممتلكات الشخصية داخل دواليب لها أقفال،مع الحرص علي وضع مكتب المعلم في مكان مناسب في الفصل .

ويراعى عند اختيار أماكن العمل عدة أمور من بينها عدم قربها من المرايا أو النوافذ حتى لا تربك الأطفال، واستخدام ستائر لحجب الضوء أو الورق المقوى أو الكرتون وتثبيته علي النوافذ ،وأن تكون الأماكن المخصصة للعمل قريبة من الأرفف أو الحجرات الصغيرة الخاصة بالتخزين،بحيث يكون من السهل الوصول إلي أدوات العمل .ووضع مكاتب الطلاب في مواجهة الحوائط المصمتة ،واختيار الحجم المناسب لأثاث الفصل يتلاءم مع حاجات الطلاب وأعمارهم وسهولة أداء عملهم وراحتهم، وتوفير أماكن لقضاء وقت في اللعب والتسلية بشكل مستقل تكون بعيدة عن المخارج لمنع القلق حول إمكانية هروب الطفل. واستخدام البسط والمشايات وأرفف الكتب والقواطع والحواجز الجدارية والشرائط الممددة حول الأرض و المناضد وترتيبها في شكل يوضح الحواجز ،(علي سبيل المثال، قد يخصص المكان المغطى بسجادة للهو والتسلية ،ويحدد مكان ورشة العمل بخطوط بواسطة الأرفف الممتلئة بأدوات

ورشة العمل و منضدتين أو ثلاث مناضد طويلة للعمل، وقد توضع سجادة أو مشاية صغـــيرة علي الأرض أمام حوض الغسيل تبين للطفل مكان وقوفه عند غسل يده أو غسل الأطباق).

ويؤخذ في الاعتبار أيضاً سهولة ملاحظة أو رؤية الأدوات وسهولة ترتيبها حتى تكون فـي مستوى فهم الطفل ،ويمكن أن تساعد الصور والعلامات والألوان والرموز العدديـــة وغيرهـا الأطفال علي تسمية الأدوات والحصول عليها أو وضعها بأنفسهم في مكان بعيد.

فعلي المعلم عند تخطيط بنية الفصل أن يفكر في الاحتياجات الفردية لكل طفل علي حـــدة ،ويمكنه بناء ثلاثة أماكن مختلفة للعمل داخل مكان ورشة العمل في الفصل .

ومن الاستراتيجيات المستخدمة لتكييف تعلم الطفل في البيئة (٥٤) تخصيص مكـــان هـادئ بعيد عن الإزعاج ووقت إضافي للراحة والاستفسار والسؤال أو لاستكمال عمـــل أو نشـاط ، وتقسيم العمل حتى لا يشعر الطفل بالضجر ، وجعل جزء من الاختبار الشفهي يستكمل بواسطة الكمبيوتر إذا كان لدى الطفل مشكلات الحركة الدقيقة .

ويمكن تنظيم أجزاء الاختبار في شكل مطويات folders بحيث تخصص جيوب المطويـات التي علي اليسار للحصول علي العمل الذي يحتاج إلي إتمام وتخصيص الجيوب التـــي علـي اليمين للمطويات التي انتهى منها الطفل .وتوضيح التعليمات المطلوبة وكذلك الكلمات الرئيسـية عن طريق منبهات مرئية visuel cues والاستعانة بتعليمات إضافية مكتوبة أو أدوات للتذكـــير للاستفسار كلما احتاج الطفل مساعدة .وإعلام الطفل بإمكان أخـذه فـترات راحـة لإحضـار مشروب أو استخدام الحمام أو التمدد والاستلقاء بكتابة ذلك علي بطاقات .واســتخدام مواعيـد محددة timer لمساعدة الطفل علي معرفة بدء وانتهاء فترة الراحة أو أي عمل أو اختبار مدون في جدوله schedule/ calendar .وإعطاء الطفل معلومات مرئية عن كم النشاط الذي قطعـــه وما يتبقى منه .وأن يكون هناك فحص روتيني للعمل الذي أتمه الطفل وتوجيه للعمل الذي يليـه .ويجب أن يكون لدى الطفل وعاء لوضع أدواته (أقلام مسطرة آلة حاسبة ممحاة ورق إضـافي ونسخ من الجدول والتعليمات والإرشادات لأداء الاختبار) .

ومن الاستراتيجيات المستخدمة أيضاً استخدام البطاقات في حصول الطفل علي فترة راحـــة خارج الفصل إذا أظهر علامات ضيق أو ضجر ،بحيث يكون الشخص المتعامل مع الطفل علي وعي ولديه القدرة علي فهم العلامات التي يبديها الطفل عندما يكون في ضيـق ،و تخصيـص وقت يومياً أو أسبوعياً يجلس فيه مع المعلم لسؤاله أو للتعبير عن غضبه أو إحباطه أو مخاوفـه

،مع حرص المعلمين علي الاجتماع علي فترات منتظمة محددة لمراجعة أي تغييرات في الاستراتيجيات والاطمئنان علي كيفية سير الأمور ،و حرص المنسق المسئول عن برنامج الطفل علي الحديث مع المعلمين وحضورهم إلي الفصل للاستفسار أو الإجابة عن سؤال حول طريقة توظيفه أو عمله مع زملائه .

(٢-) وضع الجداول : scheduling

يحتاج المعلم إلي وضع جدول يوضح إطار العمل ويساعد علي سيره وتدفقه في يسر وسهولة خاصة مع الطلاب الذين يفتقدون الذاكرة المرتبة sequential memory لتنظيم الوقت ولديهم صعوبات في فهم اللغة أو في فهم ما يجب أن يفعلوه في أوقات محددة .ويساعد الجدول الطالب في تنظيم الأحداث اليومية والأسبوعية وتوقعه لها ،و ييسر عليه الانتقال بين الأنشطة والأماكن بشكل مستقل ،ويزيد من دافعية الأطفال ذوي المبادرات الضعيفة لمواصلة الجداول والأنشطة والمهام لبلوغ الأنشطة الأكثر متعة (٥٥) .

ويوجد نوعان من الجداول يستخدمان معاً في داخل الفصل؛ النوع الأول هو الجدول العام للفصل general overall schedule ويوضح أحداث اليوم ويبين أوقات العمل وأوقات الراحة بشكل عام دون تحديد أنشطة العمل للأطفال ،فهو جدول نمطي كما هو الحال بالنسبة لجدول الفصل الخاص بأطفال متوسطي العمر الموضح في الجدول رقم(٢) التالي :

الساعة ٨:٣٠ وصول الطفل للفصل ووضع أشيائه جانباً وأداء التحية ؛

٨:٤٥ جلسة العمل الأولى ؛ ٩:٣٠ جلسة العمل الثانية ؛ ١٠:١٥ فترة راحة .

١٠:٣٠ تعلم /وقت الفراغ /زملاء الدراسة ؛ ١١:٥٥ جلسة العمل الثانية .

١٢:٤٥ الاستعداد للغداء ؛ ١٢:٠٠ الغداء ؛ ١٢:٣٠ الخروج /والألعاب الرياضية .

١:٣٠ تنظيف منضدة الطعام والأرضيات ؛ ١:٤٥ جلسة العمل الرابعة ؛٢:٣٠ الانصراف .

الشكل رقم (٢) الجدول العام للفصل (٥٦).

وينعكس هذا الجدول العام علي جداول الطلاب الفردية ،وقد يساعد أيضاً كجدول أسبوعي باستثناء الأيام المخصصة للنزهات أو للتدريب في المجتمع المحلي .

ويعلق الجدول العام للفصل في مكان يسمح برؤيته واستخدامه ،ويراجع دائماً مع الأطفـــال عند وصولهم أو أثناء التجمع في الصباح .وقد تستخدم الجداول المكتوبة ،أما بالنســبة للأطفــال الذين لا يفهمون الكتابة يمكن أن يصاغ الجدول في شكل صور أو رسومات للأنشطة المطلوبـــة ،(مثل استخدام القمطر أو المنضدة للإشارة إلي جلسة العمل) ويمكن ترتيب جدول الصور مــن أعلي إلي أسفل أو من اليمين إلي اليسار علي ورق بوستر عريض يعلق بمشابك .

وعند وضع الجداول وتوزيع مسئوليات التدريس والتعليم وإعلام جميع المعلمين ومســاعديهم بها ، يجب مراعاة تحديد قدرات الطلاب ومعرفة أي الطلاب يعملون جيداً في جماعة صغـــيرة وأيهم لديه مهارات العمل المستقل ،وأي الأنشطة سيشارك فيها المعلم مع الأطفال خارج الفصل ،ومن هم الأطفال الذين لديهم صعوبات في أداء السلوك .

والنوع الثاني من الجداول هو جدول الطالب ويستخدم في مساعدة كل طالب علي حدة فـــي فهم العمل الذي سيؤديه أثناء الأنشطة المذكورة في الجدول العام ؛وتأخذ هذه الجـــداول الفرديــة أشكالاً متنوعة تناسب سن الطفل ومستوى فهمه وتراعي التوازن بين صعوبة النشاط والنجاح في أدائها ،ودوامه وتكراره وعدد المرات التي يحتاج فيها الطفل إلي إعـــادة النشـــاط أو تغـيره أو تعزيزه .

وتتنوع أنماط الجداول الفردية ؛فهناك جداول موجهة ومدارة بواسطة المعلم وجداول يضعـها الأطفال تكون في مستوى فهمهم ويتابعونها بأنفسهم .

ويتابع الطفل أداء النشاط الفردي ؛وقد تستخدم لوحات خشبية صغيرة ملصقة في شكل دوائـر ملونة من الورق المقوى مشبوكة في سلسلة علي شكل عمودي فيأخذ الطفل الدائرة العليا ويلصقها أو يقرنها بالدائرة الملونة المماثلة المرسومة علي صندوق موضوع علي رف في مكان ورشـــة العمل ،ويحمل الصندوق إلي مقعده وبعد أن يستكمل المهمة (بمساعدة أو بدون تلقي أي مســاعدة حسب نوع المهمة المطلوبة) ويعيد الصندوق مرة أخرى إلي الرف ،ويستمر في العمـــل حتـــى ينتهي من كل الدوائر الملونة .

ويتم وصف جلسات العمل work session تفصيلياً في شكل (٤-٥)صور ملونة غير عاكســة للضوء ؛فيبدأ الطفل بالصورة العليا ويحصل علي الأدوات المطلوبة ،ويستكمل النشاط ثـم يعيـد الأدوات ويستمر في تتبع الجدول من خلال كل الصور التي تشير إلي كل جلسة عمل ،حتـــى إذا

ما وصل إلي الصورة الأخيرة التي تصف لعبة أو دمية يحبها الطفل يمكنه اللعب بها إلي أن يدق الجرس معلناً بداية جلسة العمل التالية .

وقد تعلق قطعة من الورق المقوى في المقعد الذي يجلس عليه الطفل مقسمة إلي ثلاث صفوف، يحتوي كل صف علي أربع مربعات و يحتوي كل مربع علي رسم للعمل المطلوب والوقت المخصص له في الجدول العام للفصل ،ويتابع الطفل الجدول من اليمين إلي اليسار ،وتذكر المجموعة الأولي من المربعات الطفل بعدد المهام التي عليه أن يؤديها بشكل مستقل في مكان ورشة العمل .وعندما يصل الطفل إلي العلامة التي تبين انتهاء فترة العمل الأولى،يبدأ الطفل في تتبع التعليمات الموجودة في الصندوق الثاني المرسومة عليه منضدة ومقعد إشارة إلي العمل الفردي مع المعلم ،أما الصندوق الثالث فقد رسم عليه مكان الراحة .وهكذا يستمر الطفل في تتبع الجدول علي مدار اليوم .وإذا استكمل العمل بنجاح وأنهى كل الأنشطة المذكورة في القائمة أو المرسومة علي الصناديق بنجاح يتلقى مكافأة مالية لينفقها في شراء وجبة خفيفة أو مشروب مفضل في نهاية اليوم .

وتستخدم الألوان أو أشياء أخرى مع الأطفال الذين لايستطيعون القراءة أو لا يفهمون الصور لمساعدتهم علي التنقل خلال الأنشطة اليومية .وتحتوي بعض الجداول علي عدد يتراوح بين أثنين أو ثلاثة أنشطة ممتعة وأخرى أكثر إمتاعاً يجب إتمامها في فترة زمنية محددة قبل الحصول علي الراحة أو التعزيز. ويساعد وضوح الجدول علي سير العمل بسهولة داخل الفصل ومنح المعلم المزيد من الوقت للتدريس وتجنب إعادة التنظيم أو التخطيط المستمر علي حساب وقت الطفل . وتيسير التعلم الحقيقي للطفل ومساعدته علي فهم ومتابعة الجدول وتنمية مهارات التوظيف المستقل والتوجيه الذاتي الجيد (٥٧) .

(٣-) إدارة البرامج العلاجية والتربوية المندمجة :-

تشمل إدارة البرامج التشخيص والكشف المبكر وتقويم الاستعداد للتعلم وتصميم وتخطيط البرامج وتطبيقها وتقويمها كما يلي :

١- الكشف المبكر :

يشمل الكشف المبكر ثلاثة أنواع من التقويم هي: التقييم الأولي assessment والتقييم للتشخيص diagnosis وتقويم النتائج evaluation (٥٨).

أ- التقييم الأولي الشامل :

يهدف الكشف النمائي والصحي developmental & health screening إلي إجـــراء تقييـم موجز يطبق علي مجموعة كبيرة من الأطفال بهدف التعرف إلي الذين يحتاجون منهم إلي تقييم إضافي معمق .

فهو مجموعة من النشاطات الموجهة نحو تحديد الأطفال الذين لديهم احتمـــالات كبـــيرة لأن يظهروا خصائص نمائية غير عادية أو تأخر في النمو وذلك في أسرع وقت ممكن.والاختبارات الكشفية التي تستخدم لكشف أعداد كبيرة من الأطفال يجب أن تكون قصيرة وفاعلة وغير مكلفة ،ودرجاتها محددة بطريقة موضوعية،وتتصف بالثبات والصدق، وغير متحيزة ثقافياً وتغطـــي جوانب النمو المختلفة.وتتنوع فيها الأساليب المستخدمة لكشف عوامل الخطر البيئية والأســرية (٥٩) .

وتترجم نتائج التقييم في استمارة واحدة في شكل متماسك وملموس ومفصل و سهل الفـــهم مقترنة بتوصيات واقعية مقدمة ،فيجاهد الأخصائيون المهنيون عند كتابة تقـــاريرهم لصياغـــة نتائج انطباعاتهم في شكل ينعكس علي التكيف اليومي للطفل المعوق في تعلمه وتدريبه المـــهني مع ضرورة اتصالهم المباشر والدائم بغيرهم من المهنيين القائمين بتطبيق التدخلات الموصـــى بها .

ويتضمن التقييم الشامل علي عدة عناصر هي التاريخ المرضي والتقويم النفسي والاتصال والفحص النفسي والجسماني والاستشارة حال طلبها واجتماعات الآباء والتوصيات (٦٠) .

ب-التقييم للتشخيص :

يتعلق الكشف المبكرscreening بتحديد الأهلية eligibility للخدمات ويساهم فيه كل مـــن الأخصائيين وأولياء الأمور والمعلمين من خلال الملاحظة والأدوات الكشفية المقننـــة checklist ؛ فهو يهتم بالوضع القائم من حيث تحديد مواطن الضعـــف ومواطـــن القـــوة لـــدى الطفـــل واحتياجاته والمشكلات التي تحتاج مواجهه والموارد المتوفرة .

أما التشخيص فلا يتعلق بالوضع القائم فقـــط ولكنـــه يتضمـــن التنبـــؤ بـــالأداء المســـتقبلي ،فالتشخيص هو إجراء تقييمي معمق وتفصيلي يطبق علي الأطفال الذين تم الاشتباه بنموهم أثنـــاء عملية الكشف ،والهدف من ذلك هو تحديد ما إذا كان لدى الطفل حاجات خاصة أم لا ،وفي حالة وجودها تحديد طبيعتها ومداها وأسبابها إذا كان ذاك متيسراً واقتراح إجراءات التدخل المناسبة.

ويشارك الوالدان في عملية التقييم لتحديد الأهلية لتلقي الخدمة، ويستخدم بروتوكول التقييم القائم علي اللعب play based assessment protocol في تدعيم ملاحظة الطفل في موقف قائم علي اللعب بما يسمح بإظهار المخزون السلوكي لديه الذي يجب أن يحدث في بيئة طبيعية، ويساعد الأخصائيون المتنوعون في الحصول علي معلومات حول النمو في مجال معين أو مدى التفاعل المتبادل بين مجالات النمو المختلفة وتكاملها داخل الطفل، ووضع تقرير متكامل للتقييم an integrated assessment report .

ج- تقويم النتائج :

وتقويم النتائج evaluation هو جمع المعلومات لتحديد مستوى التطور الحالي للطفل، وبالتالي اختيار الأهداف التي يتوخى تحقيقها .و يشمل التقويم المتابعة المستمرة للتغيير الذي يطرأ علي أداء الطفل والاطلاع علي مدى التقدم الذي يحرزه بفعل التدخل العلاجي والتربوي ،مما يساعد في تعديل الأهداف والاستراتيجيات التعليمية والتدريبية إذا اقتضت الحاجة ذلك .

إن مصطلح التقويم يشتمل علي نوعين من النشاطات هما التقويم التشخيصي والتقويم البرامجي؛ويستخدم التقويم التشخيصي للتحقق من وجود حاجات خاصة لدى الطفل ، وتحديد طبيعة وخصائص مشكلات الطفل وتحديد الأسباب المحتملة للمشكلات،واقتراح الاستراتيجيات العلاجية الممكنة كما سبق الإشارة ،

أما التقويم من أجل تخطيط البرنامج الفردي فهو يتم بعد اتخاذ القرار الأولي ببدء خدمات التدخل المبكر.وفي العادة يستند هذا التقويم إلي اختبارات محكية المرجع criterion referenced tests التي تركز علي مدى إتقان الطفل لمهارات معينة دون مقارنة أدائه بأداء مجموعة معيارية من الأطفال .

٢- تقويم الاستعداد للتعلم :

تهدف اختبارات الاستعداد إلى تقويم قابلية المتعلم للقيام بالأعمال والنشاطات المدرسية بنجاح .وتوافر الاستعداد للتعلم لدى الطفل شرط أساسي لنجاح العملية التعليمية ،ويقتضي مراعاة الأمور التالية ([٦١]):

أ- مشاركة فريق من ذوي التخصصات المختلفة في عملية الكشف من خلال العديد من الاختبارات .

ب- تحديد الاختبارات أداء الطالب في النواحي المختلفة بصورة صادقة وتقويمها نواحي القدرة والعجز .

ج- الاهتمام بالعوامل التي تؤثر في تعلم الطفل .

والاستعداد للتعلم المدرسي مفهوم متعدد الأوجه ،وهو محصلة لقدرات الطفل العامة (العقلية والاجتماعية)وقدراته الخاصة (المهارات الإدراكية الحسية)،واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها (وتتعلق بكيفية استخدام الطفل لقدراته في عملية التعلم ،أو هي الطرق التي يستخدمها الطفل للتعامل مع القدرات من حيث اكتسابها،وتكاملها وخزنها،واسترجاعها (٦٢) .ورغم تعدد الوسائل التي يمكن استخدامها للكشف عن الاستعداد للتعلم (مثل ملف الطالب الذي يشتمل علي معلومات شخصية واجتماعية وطبية،ومقابلة الأهل والأشخاص المهمين في حياة الطفل للتعرف علي تاريخ وظروف العائلة واتجاهاتها نحو الطفل وتوقعاتها منه وخصائص الطفل واهتماماته) تبقى الاختبارات من أهم هذه الوسائل .والاختبارات إما أن تقيس قدرات ومهارات عامة وإما أن تقيس قدرات ومهارات محددة .

٣- تصميم وتخطيط برامج التدخل المبكر وتقويمها :

تشمل إدارة برامج التدخل المبكر تخطيط البرنامج وتقويمه .ويتضمن تخطيط البرنامج program planing ثلاثة أبعاد رئيسية هي جمع المعلومات عن وضع الطفل وأسرته ،وتحديد الحاجات الخاصة ،وتصميم إجراءات التدخل العلاجي اللازمة لتلبية تلك الحاجات. وتشكل هذه الأبعاد الثلاثة مجتمعة الإطار العام للبرنامج التعليمي الفردي individualized educational program .

وتختلف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة عن تلك المقدمة لهم في سن المدرسة تبعاً (٦٣)لاختلاف خصائص النمو لدى الأطفال المقدمة لهم الخدمة ،ودور الأسرة في التدخل ،والحاجة إلي نموذج قائم علي الفريق لتقديم الخدمة وبيئة فريدة للتدخل .

(أ)- وضع برنامج التعليم الفردي و الخطة الفردية لخدمة الأسرة :

عند وضع *برنامج التعليم الفردي* تستخدم قائمة أو بيان مفصل بصفات واهتمامات الطفل وقدراته لتقدير خصائصه أو براعته الشخصية وفق تسلسل النمو sequences inventory ، وتتبع مهاراته في المشاركة في بيئات طبيعية متنوعة ،ويطلق علي هذه الاستراتيجية " البيان الايكولوجي المفصل"

an ecological inventory لتعزيز جودة حياة الطفل والأسرة (٦٤).

وعند تخطيط البرنامج العلاجي التربوي والتأهيلي علي أساس بروفيل الطفل ووضعه التعليمي وظروفه المعيشية والأهداف الواقعية الطويلة المدى والقصيرة المدى،لابد من إجراء تشخيص واقعي actual دقيق عابر التخصصات transdisciplinary لنواحي القصور deficits ومصادر القوة assets في الطفل يشمل تاريخ التقويمات السلوكية والنفسية ،وبيان التوظيف النفسي –العصبي الحالي، وأنماط الاتصال (خاصة استخدام اللعب لأغراض التفاعل الاجتماعي ،أو لغرض عملي) ،والتوظيف المعدل أو المتكيف adaptive function (ويعني قدرة الفرد علي ترجمة الطاقة الكامنة potential إلي كفاءة أو مقدرة competence في مقابلة مطالب الحياة اليومية) وتضمينه في الصيغة النهائية للتقويم (٦٥)، وذلك بالاستعانة بإجراء مقابلات تفصيلية مع الآباء والمهنيين في البيئات الطبيعية للطفل (المنزل ،المدرسة، أماكن العطلات والراحة).

وفي ضوء هذه التقويمات الشاملة يتم تفريد برنامج التدخل المبكر لضمان مخاطبته الاحتياجات الخاصة الدقيقة والفريدة لكل طفل علي حدة وقواه الظاهرة ، مع ضرورة تجنب الأخصائيين المهنيين بدء مناقشة احتياجات الطفل بإطلاق لقب evoking the label عليه بل عليهم تقديم وصف تفصيلي لتقييماتهم التي ينتج عنها تشخيص الإعاقة بعد مناقشة أي اختلاف في التشخيص ومستوى ثقة الطبيب فيه .

(ب)– تصميم برنامج التعليم الفردي للأطفال المعوقين في بيئات الدمج المتمركزة حول اللعب:

لقد تم تحديث خريطة برنامج التعليم الفردي التي كانت مصممة في السابق لتخدم في البيئات المنعزلة للتربية الخاصة لترشيد التطبيقات الفعالة في بيئات الدمج المتمركزة حول اللعب حيث يقوم فريق التدخل المبكر المرتكز حول اللعب بوضع برنامج التعليم الفردي بناء علي الخطوات التالية(٦٦) :

أ–تحديد أهداف وأغراض برنامج التعليم الفردي بناء علي قياس أداء الطفل بالاستعانة بالاختبارات القياسية وقوائم فحص النمو ذات المعايير المرجعية .و اختبارات المواقف والوصف التفصيلي لسلوك الطفل كما هو ملاحظ من خلال اللعب .وفي ضوء هذه المعلومات الجديدة يتم مناقشة برنامج التعليم الفردي للطفل وتحديد الأهداف والأغراض التي تتفق مع

الأنشطة الموجهة في بيئة قائمة علي اللعب تعكس أولويات الأسرة، و تساعد علي تشكيل الألعاب المتنوعة الأكثر تعقيداً .

ب–خلق تعريف جديد للأهداف والأغراض الوظيفية ؛ويقصد بالأهداف والأغراض الوظيفية تلك الأهداف المفيدة ذات المعنى التي تعزز التعميم عبر المواد والسياقات داخل ظروف حياة الطفل (٦٧) ؛

فالأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما ينغمسون في نشاطات ذات مغزى لهم .

وإذا لم يختر الطفل النشاط بنفسه فإن هذا النشاط يفقد معناه بالنسبة له،وكذلك عند إجباره علي استخدام المواد بطريقة معينة ؛ ومن هنا فإنه عند تطوير الأهداف والأغراض الوظيفية لبرنامج التعليم الفردي التي تتفق مع المنهج القائم علي اللعب يجب التأكد من أنها تتعلق أولاً بوجدان الطفل وقدراته وخبراته و بيئة التعلم الراهنة،وأنها ثانياً تتفق مع تعريف اللعب كنشاط قائم علي المبادرة من جانب الطفل.

ج–خلق رؤية مشتركة لفريق برنامج التعليم الفردي عن طريق معرفة كيف يعمل الطفل بمفرده يومياً في بيئته النمطية،ب–معرفة أولويات الأسرة ،ج–الفهم المشترك لخصائص البيئة القائمة علي اللعب ،ج–الرؤية المشتركة للطريقة التي سيعمل بها أعضاء الفريق معاً. (٦٨)

(ج)– الخطة الفردية لخدمة الأسرة :

والخطة الفردية لخدمة الأسرة the individualized family service plan تمثل وثيقة أخرى للتخطيط تستخدم في ترشيد وتوجيه المئونة اليومية لخدمات التدخل المبكر للأطفال حديثي الولادة والرضع المستحقين قانوناً لتلقي الخدمة ،والذين تتراوح أعمارهم من سن الميلاد حتى ثلاث سنوات وأسرهم ، بينما يستخدم برنامج التعليم الفردي في خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال المستحقين لها والذين تبلغ أعمارهم ثلاث سنوات فأكثر.(٦٩)

ورغم أن محتوى كل من برنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة يبدو متشابهاً لحد ما ،إلا أنه يختلف في المفهوم ؛فالخطة الفردية لخدمة الأسرة تعتمد كثيراً علي توجه قائم علي المجتمع المحلي في تقديم الخدمة ومرتكز علي الأسرة ،بينما يعتمد برنامج التعليم الفردي علي نموذج قائم علي المدرسة الحكومية لتقديم الخدمة .ويحاول البعض معالجة التمييز الفلسفي

بين هذين التوجهين عن طريق دمج الخطط الفردية لخدمة الأسرة في كل من التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة والتربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة.

ويحتوي كل من برنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة علي نتائج وأهـداف فردية واستراتيجيات تدخل وظيفية مغروسة داخل الأنشطة والأعمال الروتينية اليوميـة التـي تتفق مع آمال الأسرة وأولوياتها ،وتصاغ هذه النتائج باستخدام نموذج يسمى تسلسـل المنـهج الفردي Individualized curricula sequence الذي يعتمد علي اسـتغلال الأحـداث الكثـيرة الجارية بشكل طبيعي في حياة الطفل كفرص للتدخل، مع إجـراء التعديـلات المناسـبة عنـد الضرورة لتمكين الطفل من المشاركة في كل الأنشطة والأعمال الروتينية في البيئة .

(د)- تقويم برامج التدخل المبكر:

ويسعى تقويم برامج التدخل المبكر إلي الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة.و يـأخذ شـكلين رئيسيين هما: تقويم النتائج (الفاعلية)أو تقويم العمليات والأنشطة .

وبالنسبة لتقويم النتائج فهو يهدف إلي تحديد التأثيرات التي تنجم عن تلقي خدمـات التدخـل المبكر،وفي هذا النوع من التقويم البرامجي يتم جمع البيانات للتعرف علـي التغيـيرات التـي طرأت علي أداء الأطفال وأسرهم بعد المشاركة في البرنامج.وللإجابة عن هذا السؤال ينبغـي علي القائمين علي برنامج التدخل المبكر أن يجروا دراسات مقارنة بين أداء الأطفـال الذيـن شاركوا في البرنامج والأطفال الذين لم يشاركوا فيه .

ويتضمن تقويم العمليات والأنشطة تحليل أهداف البرنامج وغاياته وتحديـد مـدى ملاءمـة نشاطات البرنامج لتحقيق تلك الأهداف من أجل تطوير مستوى الخدمات التي يقدمها البرنـامج. ويتسم هذا النوع من التقويم بالخصائص التالية (٧٠) :

-تحديد أهداف البرنامج علي الصعيد العام وعلي صعيد كل طفل.

-تطوير نظام شامل لحفظ السجلات.

-وصف واضح للبرنامج وتكاليفه وآلية تحقيق الأهداف المنشودة للمنتفعين من الخدمات.

-تحديد خصائص الأطفال المستفيدين والأطفال غير المستفيدين من الخدمة .

(٤-) إدارة المناهج والأنشطة :-

يتضمن تطبيق برنامج التدخل المبكر العلاجي والتربوي جملة من العمليات والنشـاطات الأساسية التي يتوخى منها تطوير قابليات الأطفال المعوقين الصغار في السن وقدراتـهم إلـي

أقصى درجة ممكنة وتتلخص في التأهيل الطبي والجراحي والتربية الخاصة والعلاج الطبيعي وعلاج اللغة والتخاطب والقياس السمعي والعلاج الوظيفي والتدريب و التأهيل المهني و الخدمات النفسية والاجتماعية والأسرية .

ففي عام ١٩٩١ أصدرت الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال اليافعين والجمعية الوطنية لأخصائيي الطفولة المبكرة في وزارة التعليم بالولايات المتحدة خطوطاً إرشادية لمحتوى المنهج الملائم للبرامج المقدمة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣-٨ سنوات كإطار عمل يستخدم لصنع قرارات المنهج وتنفيذ أنشطته وقد حدد الفروض التي يبنى عليها محتوى المناهج وتطبيقات التقويم للأطفال ذوي الإعاقات في الآتي (٧١):

-يتعلم الأطفال بشكل أفضل عندما تلبى احتياجاتهم الجسمانية ويشعرون بالأمن النفسي .
-يقوم الأطفال ببناء المعرفة ويتعلمون من خلال اللعب ويتميز النمو الإنساني بالتنوع الفردي .
-يتعلم الأطفال من خلال التفاعل الاجتماعي المتبادل مع الكبار والأطفال الآخرين .-يحدث التعلم لدى الأطفال بشكل دائري مستمر يبدأ بالوعي ويتحرك نحو الاستكشاف إلي الاكتساب وينتهي بالاستخدام،وتثير اهتمامات الأطفال وحاجاتهم إلي المعرفة دوافعهم إلي التعلم .

وأوصت بأن تركز المناهج علي المعنى ،وضرورة أن تتناسب مع عمر الطفل (تعكس المعرفة بمجالات نمو الطفل)وتلائم نموه (تقوم علي حاجات واهتمامات الأطفال والفروق الفردية) وتقوم علي التكامل الثقافي (تعكس معرفة قائمة علي التخصصات العلمية) .

ويتم تطوير المناهج في برامج التدخل المبكر استناداً إلي جداول النمو الطبيعي في مرحلة الطفولة المبكرة و تحديد حاجات كل طفل ومدى تقدمه بالمقارنة مع النمو الطبيعي للأطفال .بكلمات أخرى ،إما أن تهتم هذه البرامج بتعليم الأطفال المعوقين جميع المهارات التي يكتسبها الأطفال العاديين دون تدريب مقصود(وفقاً لما يعرف بالتعليم العرضي) وإما أن تحدد المهارات التي لم يكتسبها الطفل المعوق بعد مقارنته بالأطفال العاديين وتقوم بتدريبه عليها (٧٢) .

فالأهداف الرئيسية التي تصبو مناهج التدخل المبكر إلي تحقيقها تتمثل في مساعدة الأطفال علي اكتساب كل ما هو ممكن من السلوكيات التي يتمتع بها الأطفال العاديون من نفس الفئة العمرية ،و التدخل في مجالات النمو الإنساني ومراحله التي يشار إليها بمدخل علامات النمو البارزة D evelopmental milestones approach (٧٣). فيشمل التدخل العلاجي والتربوي اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي والتوظيف المتكيف

وعلي وجه التحديد تتضمن مناهج التدخل المبكر العناصر الرئيسية التالية (٧٤) :

(أ)- المهارات الإدراكية والحركية :

إن بنية العقل عند الطفل تتطور من خلال التفاعلات الحسية والحركية النشطة مع البيئة ومن خلال هذه التفاعلات يصبح الأطفال قادرين علي التنبؤ بسلوك الأشخاص والأشياء من حولهم .وبفعل التفاعلات المتكررة والمتنوعة تتغير إدراكات الطفل وأنماط تفكيره (٧٥) .

(ب)- تعليم التقليد للأطفال المعوقين :

يعرف التعليم بالمحاكاة باسم النمذجة.و النمذجة تعريفاً هي القيام باستجابة تشبه استجابة تمت مشاهدتها أو ملاحظتها سابقاً .

والتقليد من أهم وسائل التعلم التي تتطلب انتباه الطفل إلي ما يفعله شخص آخر أثناء أدائه .ويراعى فيها البدء بالطرق سهلة التقليد والتدرج إلي الأكثر صعوبة كتقليد حركات الوجه وتقليد الأعمال البسيطة باستخدام أشياء متحركة تصدر أصوات مثل السيارات لجذب انتباه الطفل يليها تقليد أفعال دون الاستعانة بالأشياء مثل إصدار صوت ويلي تقليد الأشياء تقليد حركات الجسم السهلة ثم الصعبة ثم تقليد حركتين معاً ثم مجموعة من الأفعال (٧٦).

(ج)-المهارات الحركية :-

إن الأطفال يتعلمون تعليماً كبيراً في المراحل العمرية المبكرة ، لذا يجب تشجيعهم علي الحركة والاستكشاف ولكن دون أن يتعرضوا للمخاطر(٧٧) . ويجب علي الأخصائيين والآباء تحديد المهارات المناسبة لكل طفل علي حدة ،و يجب أن يكون التدريب مبرمجاً وهادفاً وأن يتم وفقا لجدول نشاطات يومي .

(د)- المهارات اللغوية :-

يحتاج أخصائيو التدخل المبكر الذين يقدمون خدمات تربوية وعلاجية خاصة للأطفال المعوقين أو المعرضين للإعاقة إلي معرفة مراحل تطور اللغة لدى الأطفال عموماً حتى يتدخلوا بشكل فعال لمعالجة المشكلات اللغوية.

ومن الأساليب المستخدمة لتطوير المهارات اللغوية مراعاة (٧٨) أن يكون التدرب اللغوي طبيعياً وواقعياً وأن يتضمن استخدام اللغة بطريقة وظيفية وهادفة وألا يقتصر التدريب علي جلسات علاجية خاصة في عيادة تخصصية أو في غرفة العلاج النطقي بل يجب أن يمتد ليشمل كافة الأوضاع والنشاطات في المدرسة و البيت ويتم في أجواء سارة مع تنويع استخدام الكلمات .

(هـ) المهارات الاجتماعية و الانفعالية :-

يمكن زيادة مستويات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين الصغار في السن من خلال تنظيم الأبعاد البيئية المختلفة ؛ فالألعاب الفردية لا تشجع الطفل علي التفاعل الاجتماعي كاللعب بالدمى أو الألعاب الرياضية والترفيهية ، وتجدر الإشارة إلي أهمية مراعاة العمر النمائي للطفل عند اختيار الألعاب ،ومن المفيد ملاحظة الطفل للتعرف علي مستوى الأداء الاجتماعي الذي يظهره ومن ثم اختيار النشاطات والألعاب التي تناسب قدرته وتطورها .كذلك يفضل جدولة النشاطات اليومية للأطفال بحيث يسمح بتوفير فترات زمنية حرة يقوم الأطفال فيها ذاتياً باختيار النشاطات ،وتشجيع الطفل علي ملاحظة أطفال آخرين يسلكون علي نحو اجتماعي مرغوب فيه أمامه أو في فيلم ..الخ. ولابد من دعم الملاحظة والتفاعل مع النموذج بالتعزيز الإيجابي و استخدام التشكيل أو التعزيز التفاضلي والتلقين الجسمي واللفظي والإيمائي (٧٩).

(و)- مهارات العناية بالذات والنمو الحسي :-

إن الهدف الأساسي الذي تحاول برامج التربية الخاصة بكافة مستوياتها ومراحلها تحقيقه هو مساعدة الفرد المعوق علي الاعتماد علي النفس والاستقلالية الذاتية في تناول الطعام والشراب وارتداء الملابس ، والعناية بالنظافة والسلامة الشخصية واستخدام الحمام .

إلا أن هذه المهارات تتأثر وبشكل واضح بالعوامل البيئية .ذلك أن العوامل البيئية علي عكس البيولوجية هي التي يستطيع القائمون علي تربية الطفل التحكم بها وتنظيمها أو إعادة تنظيمها. بعبارة أخرى أن هذه المهارات متعلمة ومن المفيد النظر إليها علي أنها كذلك (٨٠) .

(ز-) الكمبيوتر وتحكم الأطفال في أحداث البيئة :

لقد استخدام الكمبيوتر في مشروع شبكة ولاية إنديانا لتطوير البرامج التربوية للطفولة المبكرة لزيادة مستوى الاستكشاف الموجه ذاتياً من خلال برامج تفاعلية تسمح للأطفال باتخاذ القرارات وتنفيذ خططهم ومراجعة نتائج أفعالهم فورياً .(٨١)

ويستطيع الكمبيوتر أن يلعب دوراً حيوياً في حياة الأطفال الصغار في السن الذين يعانون من إعاقة معينة و توفير الفرص للأطفال اليافعين للتحكم بأحداث البيئة .وقد استخدم الكمبيوتر للربط بين الأفعال المختلفة و المساعدة في نمو إحساس لدى الأطفال بالسيطرة علي البيئة و القدرة علي التأثير علي العالم المحيط بهم .

وقد قام منفذو المشروع المعروف باسم" تنشيط الأطفال من خلال التكنولوجيا" في ولاية الينوى بالولايات المتحدة لخدمة المجتمعات الريفية،بتطوير مناهج لرفع مستوى توقعات الأطفال من السيطرة علي البيئة وتطوير مهاراتهم التواصلية ومستوى استقلاليتهم ،ومستوى قدرتهم علي حل المشكلات وغير ذلك من المهارات اللازمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .واشتمل المشروع علي إجراء تعديلات علي مفاتيح التحكم وأجهزة تركيب الأصوات والموسيقى وما إلي ذلك من الخصائص غير المركزية للكمبيوتر ليتم استخدامها في تعليم الأطفال المعوقين الصغار في السن .

(ح)- مهارات التفكير المرئي غير اللفظي nonverbal or visual thinking skills

عند تدريس المعلم مهارات جديدة عليه أن يفكر في الطريقة التي يدرس بها تلك المهارات بشكل مرئي لبلوغ النجاح، فنمو مهارات التفكير المرئي تساعد الطفل علي التعلم ،فيبدأ الطفل تعلم التصنيف والمزاوجة البسيطة وتنسيق المهارات المرئية مع المهارات الحركية بالنظر إلي الشيء والوصول إليه و التقاطه ،ثم يميز الطفل الأشياء بعضها عن بعض ،ثم ينتقل من تصنيف شيء واحد إلي تصنيف شيئين مع تغيير إحدى مظاهره،و كلما تقدم الطفل في اكتساب المهارة ويشجع علي التدريب علي تصنيف مجموعة أكبر من الأشياء المتشابة وفقاً لملامحها مثل اللون والشكل ،واستخدام المتاهات jpazzels بوضع أشياء مختلفة داخل أوعية تحمل صورتها ثم ينتقل الطفل بعد ذلك إلي المزاوجة بين الشيء وصورته وتمييز الأشياء المختلفة عنه ثم مزاوجة صورة بصورة حتى يصل إلي الصور الأكثر تجريداً.

والتصنيف يجذب انتباه الطفل إلي الاختلافات بين الأشياء المرئية والتعرف علي أسمائها والاستفسار عنها فيصبح للأسماء والألفاظ معنى،وبذلك يكون علي استعداد لتعلم مفاهيم أكثر صعوبة خلال عملية التصنيف .ويبدأ في تعلم تصنيف الأشياء غير المتطابقة التي تنتمي إلي نفس الفئة بهذا الشكل المرئي .وبنفس هذه الطريقة يمكنه تعلم المهارات والمفاهيم العلمية كتصنيف الكلمات والأعداد،وعن طريق سماعه اللفظ المرتبط بصورة أو بمنبه مرئي ونطقه الاسم الدال عليها تنمو اللغة لديه (٨٢) .

(ط-)مهارات اللعب والاتصال (٨٣) :

إن نمو اللعب عند الأطفال يمر بمراحل تتدرج من اللعب منفرداً بعيداً عن الأطفال الآخرين إلي اللعب بدميته بجانبهم ثم المشاركة معهم في اللعب بنفس الدمية.

فالمرحلة الأولى للتعلم تكون باستخدام اللعب بالدمى لمعرفة السبب والنتيجة فيتعلم الطفل من الدمى أنه بإمكانه أن يصنع بالدمية أشياء معينة قابلة للملاحظة ،ويصبح أكثر اهتماماً بها كلما أحرز نجاحا يبعث في نفسه السرور ،ثم يتعلم استخدام ألعاب ليس لها تأثيرات واضحة ،يليها إضافة أفكار جديدة علي اللعبة ثم استخدام نوعين من الدمى ،ثم أنواع مختلفة منها معاً في نفس النشاط ويبدأ تدريجياً في إشراك الأطفال الآخرين معه ،وعن طريق الانغماس مع الأقران في سيناريوهات اللعب المتنوعة المقدمة في مجالات بيئة الطفولة المبكرة (مثل الرمال،والماء،والمكعبات،والتمثيل والفن ،وأعمال الخشب والنجارة ..الخ) يتعرف الأطفال علي الكثير من المظاهر الأساسية لمجالات النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ويتقنونها .

ويمر الأطفال المعوقون بمراحل أثناء تعلمهم الاتصال قد تختلف في الترتيب أو المدة عن غيرهم من الأطفال الأسوياء ؛وتبدأ هذه المراحل بالتعبير عن حاجات عامة بالإشارة إليها دون اتصال مباشر مثل البكاء عند الجوع ؛ثم التعبير عن حاجات خاصة عن طريق الوصول إلي الأشياء بنفسه أو بالاستعانة بشخص ،واستخدام إيماءات بالرأس أو الأكتاف أو الإشارة بعد أن يكون قد نمى أشكالا معقدة من الاتصال ،ويبدأ الاتصال المحسوس عن طريق لمس الأشياء بدلاً من الإشارة إليها وخلق مواقف ومفاجآت من جانب المعلم يحدث فيها انتباه مشترك واستخدام معلومات مرئية في الاتصال مثل استخدام فنجان للدلالة علي الحاجة للشراب ،يليها استخدام لغة الإشارة واستخدام الكلمات المفردة وتكوين الجمل .

(ي)- إدارة برامج ضبط السلوك الصفي :

إن التطبيقات التربوية المتصلة في التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة تهدف إلي تحقيق نوعين من النتائج:النوع الأول يهدف إلي قيام الطفل بمبادرة سلوكية دون تدخل خارجي،ويهدف النوع الثاني إلي قيام الطفل بسلوك معين مرغوب فيه من قبل الآخرين.

فإذا كان من المرغوب فيه دخول الطفل في تفاعلات مختارة مع البيئة فمن الأفضل استخدام التطبيقات التالية: ١-البناء التنظيمي للمواد الطبيعية والمساحة،٢-استخدام تفضيلات الأطفال preferences للمواد والأنشطة ،٣-بناء المظاهر الاجتماعية للبيئة،٤-تصميم وبناء الأعمال الروتينية.

أما إذا كان من المرغوب فيه قيام الطفل بسلوك معين (مثل استعمال الملعقة أو لغة معينة،أو الإجابة عن سؤال معين) فتستخدم استراتيجيات التطبيق التالية: ١- الأنشطة

الاجتماعية المبنية structured social activities ،٢- استراتيجيات التعزيز المختلفة r
einforcement ،٣-استراتيجيات الوسط milieu ، ٤-استراتيجيات توسط الأقران peer
mediated،استراتيجيات منبهة للاستجابة response stimulating (٨٤).

ولعل من أهم الخصائص المميزة لبرامج ضبط السلوك الصفي الفعالة أنها تتصف بالتنظيم والثبات ،

وعند استخدام هذه البرامج يجب تحديد السلوك المراد ضبطه و تعريفه بدقة ووضوح وجمع المعلومات عنه ثم تصميم خطة البرنامج لضبط هذا السلوك ،ثم البدء بتنفيذ البرنامج أو الخطة ،وتقويم فاعليته في النهاية .

ومن أساليب تعديل السلوك التعزيز الإيجابي أو السلبي والتغذية الراجعة والتسلسل،والتشكيل والنمذجة ،والإخفاء والتعاقد السلوكي،والإطفاء وتكلفة الاستجابة.والعزل والتصحيح الزائد،والتوبيخ وتعزيز السلوك البديل،وتعزيز غياب السلوك،وتعزيز انخفاضه ،وضبط المثير والتعميم والتمييز ولعبة السلوك الجيد (٨٥) .

والخلاصة أن استراتيجيات العلاج الفعالة في مجالات الاتصال والنمو الاجتماعي والحسي والحركي والسلوكي والمهارات الأكاديمية يجب أن تقوم علي سد حاجتين أساسيتين لدى الطفل هما : الحاجة إلي النجاح الكامل الفوري والحاجة إلي الشعور بالسيطرة والتحكم في البيئة .

(٥-) التدريس البنائي structured teaching :

إن بناء المعلم وتنظيمه طرق التدريس teaching methods يساعد في التوظيف الناجح لخبرات الأطفال ويزيد من القدرة علي التنبؤ بمواقف التعلم .ويفيد الطفل في التغلب علي التشويش والارتباك ومقاومة التغيير ونقص الدافعية . وحتى تكون الواجبات في مستوى فهم الطالب يمكن تقديمها في شكل لفظي أو شفهي مع حرص المعلم علي استخدام الحد الأدنى المطلوب من اللغة ،وأن يصاحب التوجيهات اللفظية إيماءات gestures بالعين أو الرأس أو الجسد أو غيرها تساعد الطفل علي الفهم إلي جانب استخدام القرائن مثل عرض الأدوات بشكل منظم واستخدام حيل أو تعليمات مكتوبة ،وترتيب عمل الطفل في شكل موحد من اليمين إلي اليسار يمثل قاعدة منظمة تمكن الطفل من إكمال الواجبات بشكل مستقل بمفرده وبأقل قدر ممكن من التوجيهات اللفظية من المعلم ،واستحواذ المعلم علي انتباه الطفل قبل إعطائه التوجيهات للتأكد من وضوح التوقعات لديه و النتائج المطلوبة منه .وضرورة إعطاء الطفل المواد والأدوات التي

سيحتاجها فقط لأداء المهمة لمنع إرباكه .ووضع الأدوات في المكان المخصص يساعد الطفل علي اتباع التعليمات واستكمال المهام بصورة ناجحة .

وينبغي علي المعلم تخطيط التدريب علي أساس فردي ؛ و استخدام الحيل واللعب والتعليمات المكتوبة في تحقيق النظام لدى الطفل واستمراره أثناء أدائه العمل .

وعند تدريس المعلم مهام جديدة للأطفال يستعين بوسائل تلقين أو تذكير pro promptsمباشرة تساعدهم علي النجاح في التعلم أو فيما يؤدونه من أعمال .وقد تكون وسيلة التنبيه عن طريق الجسم كأن يمسك المعلم يد الطفل ليساعده في ارتداء قميصه أو قد يستخدم وسيلة تذكير مرئية كاللعب التركيبية jigs أو توجيهات مكتوبة أو بطاقات ملونة يقارنها ،أو استخدام الإيماءات عن طريق الإشارة إلي الأشياء المطلوبة أو استخدام النمذجة أو المواقف أو الألفاظ مثل الإشارة بكلمة الترحيب للتذكير بتحية شخص .

ويحتاج المعلم إلي معرفة الكثير من وسائل التذكير والتنبيه و إلي معرفة الأشياء التي تخلق دافعية لدى كل طفل مثل الطعام أو اللعب أو المال .وحتى يكون التعزيز المستخدم في التدريس فعالاً يجب علي المعلم أن يكون منظماً في استعماله ،فيقوم بتخطيط نوع التعزيز المطلوب ومدى تكراره لكل طفل علي حدة قبل القيام بالنشاط

ويجب أن يلائم نوع التعزيز طبيعة النشاط الذي يؤديه الطفل ومستوى فهمه ،مع التأكد من حدوث النتيجة المعززة للسلوك أو المهارة فور تعلمها أو تكرارها مباشرة ،بحيث تكون العلاقة بينهما واضحة للطفل .ولكي يستطيع المعلم الحكم علي مدى فاعلية التعزيز المقدم للطفل يقوم بتقويم اهتماماته لمعرفة مدى اكتسابه المهارة أو السلوك المطلوب(٨٦) .

إن التدريس الفعال للأطفال ذوي الإعاقات يتطلب من المعلم تنظيم بناء الفصل بحيث يفهم الأطفال أين هم وماذا يفعلون والطريقة التي يعملون بها بشكل مستقل قدر الإمكان .

(٦-) إدارة التفاعل بين الأقران :

يمثل التعاون بين الأقران إطار عمل ديناميكي للجهود التعليمية التي تحتضن أنماط التفاعل والاعتماد المتبادل بين زملاء متكافئين أوبين شريكين علي الأقل يعملان معاً بشكل مترابط ويشتركان في صنع القرار لتحقيق أهداف مشتركة تتأثر بعوامل ثقافية ونظامية (٨٧) .

إن زيادة فرص التفاعل بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين من شأنه المساهمة في توفير بيئة تعليمية اعتيادية ،فيعمل الأخصائيون علي توفير مثل هذه الفرص وفتح قنوات الاتصال

الفعال مع رياض الأطفال والمدارس الموجودة في البيئة المحلية .أو عن طريق ما يعرف باسم الدمج العكسي والذي يعني تشجيع الأطفال العاديين علي القيام بزيارات إلي مدارس التربية الخاصة ومراكز التدخل المبكر ، وتشجيع التعلم التعاوني cooperative learning في فصول الدمج ،حيث يتولى الأطفال أدواراً متنوعة في عمل الفريق فقد يقوم الطفل بدور مسهل أو مساعد في أحد المواقف ويقوم بمساعدة الأطفال الآخرين في مادة دراسية معينة لتنمية المهارات الاجتماعية أو مهارات القراءة ،ويصبح في موقف آخر متعلم يستفيد من معارف ومهارات طفل آخر .

(٧-) إدارة فرق العمل في التدخل المبكر :-

تتنوع أشكال فرق العمل في التدخل المبكر في ثلاث أنماط هي :أ- الفريق متعدد التخصصات multidisciplinary ويضم مجموعة من الخبراء المهنيين ينتمون إلي تخصصات علمية متعددة ويعمل كل منهم بشكل مستقل عن الآخر في إدارة التقويمات الأولية ووضع الخطط وتطبيقها . ب- والفريق متداخل التخصصات interdisciplinary ويستقل فيه كل عضو في وضع التشخيص ويتوقف التعاون بين أعضائه بعد اشتراكهم في وضع برنامج التدخل المبكر للطفل .ج- والفريق عابر التخصصات transdisciplinary ويتميز بتعيين أحد الأشخاص (أخصائي العلاج الأول أو المعلم) قائداً للفريق لمنع تفتيت الخدمات والعزلة بين الأخصائيين العاملين في تطبيق البرنامج .

(٨-) إدارة الخدمات الأسرية:

وتشمل الخدمات المقدمة للأسرة في المناطق الجغرافية التي تعيش فيها ومنها الزيارات المنزلية والإرشاد الأسري والتدريب والتوعية ، وجلسات التقييم الأولي والجلسات التشخيصية والعلاجية الممتدة لمساعدة الأسرة علي التعامل مع طفلها في المنزل ،والسماح للأباء و تشجيعهم علي الانضمام لجماعات الترفيه والترويح والدعم المتنوعة ومعسكر الإقامة الصيفي والجمعيات المحلية التي تعمل جاهدة في الحصول علي دعم مالي، و حضور ورش العمل وبرامج الآباء ،واستعارة الكتب وشرائط الفديو وتسهيل الاتصال والالتقاء بالآباء الآخرين الذين لديهم طفل معوق لمناقشة الخبرات المشتركة الخاصة بأطفالهم ،وتزويدهم بالمعلومات المتعلقة بالتحويل.

(خامساً)-الخلاصة والنتائج والمقترحات :-

لقد تبين من نتائج الدراسة الراهنة أن شكل التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة قد تغير بعد أن صار الأطفال ذوو الإعاقات يتلقون مزيداً من الخدمات في المجتمع و في مدارس رياض الأطفال وفي أماكن رعاية الأطفال الأسوياء التي تؤكد علي أهداف الأسرة ودمج المئونة التعليمية الخاصة والخدمات المتصلة بها من خلال اللعب والاكتشاف وحل المشكلات . وحلت التطبيقات البنائية في التربية- التي تبنى علي الخصائص الأكثر إيجابية لاهتمامات الطفل وقدراته-محل النماذج التقليدية الموجهة بالعيوب التي تركز علي ما لا يستطيع الطفل أداؤه ، وصار هناك اعتراف بأهمية الارتباط بالبيئة عن طريق تقديم بيئات تستجيب لمبادرات الأطفال وتشجع علي المشاركة والتوجيه الذاتي للسلوك ،ودعمت مؤشرات الجودة برامج اللعب المتعددة بخصائص مميزة.

وتحرك أخصائيو التدخل المبكر نحو تقديم خدماتهم داخل بيئة الدمج التي تتمتع بالثراء وتدور حول اللعب وتستند إلي معتقدات فلسفية توجه الكثير من برامج التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة .

و أصبحت قدرة المدرسة علي مقابلة احتياجات طلابها جميعاً بما فيهم ذوي الإعاقات تتوقف علي مدى توافر نظم التدعيم علي امتداد المدرسة واستخدام مصادر التعليم العام والتربية الخاصة معاً التي تعود بالفائدة علي كل الأطفال في المدرسة ، ووجود قيادة حيوية تشجع دمج الأطفال في أنشطة المدرسة و التعليم التعاوني وبرامج تدعيم الأقران ، وتوفر المصادر الضرورية لمقابلة احتياجات كل طفل علي حدة ، وتتميز فيها فصول الدمج بفلسفة تمجد التنوع وتكافئ التعاون بين المهنيين ،ويتعلم فيها الأطفال كيف يساعد كل منهم الآخر ويدعمه ،ويعمل فيها المعلمون والطلاب من خلال مدخل حل المشكلة لضمان مقابلة احتياجات كل طالب .

وتعمل خدمات التدخل المبكر علي تقديم بيئة إثارة منبهة للطفل لتعزيز نموه وتطوره ، وتركز برامجها علي تنمية مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي المتبادل والاستعداد للتعليم النظامي ،وتحرص علي دمج الأطفال ذوي الإعاقات مع زملائهم غير المعوقين لتطوير صداقة بينهم و اكتساب خبرة تعليمية مناسبة لأن الأطفال ذوي الإعاقات يستفيدون من النقل في بيئات التعليم العام حيث تتوافر الفرص المخططة بشكل نظامي لدمجهم مع الأطفال الأسوياء .

إن لطبيعة البيئة التعليمية في مراكز التدخل المبكر أثراً بالغ الأهمية في نمو الأطفال المعوقين وتعلمهم . وهذه البيئة يجب أن تشبه إلي أكبر حد ممكن صف الروضة العادي ولكن بدون إغفال الحاجات الخاصة لهؤلاء الأطفال .فذلك من شأنه أن يحد من التأثيرات علي الوالدين بسبب التحاق طفلهم ببرنامج تربوي-علاجي خاص توفر فيه البيئة الصفية العادية الفرص للأطفال للاختيار واكتشاف البيئة وحل المشكلات والتعبير عن الذات ،وتزيد فيه الممارسة التربوية قابلية هؤلاء الأطفال المعوقين للنمو والتعلم .

ومن الملامح الهامة لإدارة البيئة في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة التنظيم البنائي لطبيعة الفصل،ووضع الجداول ،وطرق التدريس التي تعتمد كلها بالدرجة الأولى علي التفريد individualization بحيث يوضع في الاعتبار قوى الطالب واحتياجاته عند التخطيط ،كما تستخدم طرق التدريس مثل الحض والتذكير prompts والتعزيز reinforcement بشكل فعال من جانب المعلم الذي يحتاج إلي تقويم اهتمامات كل طالب علي حدة وأنماط تعلمه .

إن استخدام إجراءات تدريس بنائية ودمج أهداف التعليم داخل الأنشطة الجارية،وترتيب البيئة لتعزيز النتائج المرغوبة،و تأكيد الحث أو التنبيه والإثارة البيئية الطبيعية ،واستخدام أقران من الأطفال الأسوياء بشكل هادف ،كل هذه الإجراءات التعليمية تساعد علي دمج تطبيقات كل من مجالَ التعليم العام والتربية الخاصة معاً للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الراهنة البون الشاسع بين إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر وغيرها من الدول المتقدمة ،فمازال هذا المجال البكر يحبو في خطوات وئيدة تعترضها الكثير من الصعوبات تجعل إدارته تنوء بالعديد من المشكلات ،مثل قلة الموارد المالية والإمكانيات المادية من مباني وتجهيزات وأجهزة معينة ووسائل تعليمية وأدوات القياس أو الكشف المبكر ،و فقدان الوعي لدى أولياء الأمور حول هذه الخدمات المقدمة ودورهم في المشاركة في تخطيط وتنفيذ البرامج وتقييمها ،ونقص الكوادر المتخصصة والمدربة لدمج الخدمات العلاجية والتربوية في البيئات الطبيعية للطفولة المبكرة أو العمل في فريق التدخل المبكر ،والانفصال بين بيئات التدخل المبكر المختلفة القائمة علي مؤسسات منعزلة بعيدة عن الخدمات المجتمعية العامة ، وضعف الطاقة الاستيعابية وضيق قاعدة الخدمات المقدمة في مراكز رعاية الطفولة و انعدامها في مرحلة ما قبل المدرسة في التعليم العام

والتربية الخاصة ،ونقص حملات التوعية واسعة النطاق لتعريف المجتمع بالأطفال المرشحين لبرامج التدخل المبكر، وغيرها .

ومن كل ما سبق تجتهد الدراسة لتقديم تصورات مقترحة لدعم إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة في السطور التالية:

(١-) المقترحات المتعلقة بالقوانين :

الحاجة إلي تأكيد القوانين لحقوق الأطفال المواليد والأطفال في سن ما قبل المدرسة المعوقين والمعرضين لخطر في تلقي خدمات التدخل المبكر العلاجية والتربوية المندمجة ،وتأمينها وكذا التأكيد على تقديم الحكومة المزيد من التسهيلات والدعم لتوسيع خدمات التربية الخاصة في الطفولة المبكرة و تطبيق العلاج في البيئات التعليمية و تعزيز النماذج البديلة لتقديم الخدمة كالمنزل و البيئات الطبيعية المتنوعة التي يشارك فيها أطفال أسوياء من نفس السن مثل جماعات اللعب ومراكز الرعاية اليومية و وسائل الراحة وأماكن التسلية والمبيت والترويح والمتنزهات والخدمات المكتبية والنوادي وغيرها، وما يستتبعه من برامج إعداد وتدريب للعاملين .

(٢-) المقترحات الخاصة بتنظيم بيئة الفصل :-

إن بناء وتنظيم الفصل أو بيئة التعلم في مستوى فهم الطفل المعوق يمكن أن يساعد علي إزالة أو تقليل المشكلات واستبعاد مواقف التعليم غير الفعالة الناتجة ،فيراعى في تنظيم الفصول الأمور التالية :

- ترتيب بيئة الفصل وتجهيزها بما يشجع علي النشاط وتوسيع الأنشطة الدافعة للاهتمام،وتشجيع الأطفال والسماح لهم باللعب معاً،وغرس التدريس داخل فرص النشاط،وإلغاء الحواجز الطبيعية كلما تقدم الطفل في المهارات التي تدرس له و أتقنها،
- مخاطبة مجالات النمو المتعددة وتصميم برامج تدخل لكل طفل علي حدة علي أساس معلومات التقويم وتطور مراحل النمو واستخدام استراتيجيات القياس جميعاً وإجراء المقابلات مع الأسرة والأفراد الآخرين الذين يعرفون الطفل جيداً، لفهم قدرات الطفل الحالية عند تطوير خطط التدخل،
- تصميم بيئة الفصل علي أساس اهتمامات وتفضيلات الأطفال واختياراتهم ،بحيث يكون التدريس من خلال الأنشطة والأعمال الروتينية الجارية للفصل، وتوظيف النتائج الطبيعية

بقدر الإمكان؛بحيث تعتمد التطبيقات التربوية علي النتائج الطبيعية المرغوبة أكثر من اعتمادها علي شدة إعاقة الطفل.

- تخزين الألعاب والأدوات المكيفة في مكان يستطيع الأطفال الوصول إليه بشكل مستقل وتقسيم غرفة الصف إلي محطات تعليمية متنوعة وتحديد مكان لكل طفل ليضع فيه أشياءه الخاصة ووضع اسم الطفل عليه .
- إضافة لمسات جمالية علي جدران غرفة الصف ولكن بدون مبالغة وعرض أعمال الأطفال في لوحات خاصة وتصميم لوحات إيضاحية لتعليم الأطفال المفاهيم المختلفة .
- تخصيص مكان معين ومنفصل عن غرفة الصف لإغراض التدريب علي استخدام التواليت وتغيير الملابس

٨ -معالجة الأهداف التعليمية الخاصة بالأطفال المعوقين في بيئات التعليم العام والتربية الخاصة تدريجياً بغرسها داخل كل الأنشطة والأعمال الروتينية الجارية في الفصل علي امتداد اليوم الدراسي ثم بتكييف تلك الأنشطة في أحد الأعمال الروتينية ثم عن طريق إدخال تغييرات علي العمل الذي يؤديه الطفل أوفي شكل تعديلات في المواد التي يستخدمها وطريقة وصوله إليها ثم بتكرار الفرص القصيرة أو بتغيير المجالات للوصول إلي نتائج معينة أو تغيير التركيبة الاجتماعية في بنية النشاط وأخيراً بتسهيل السلوك باستخدام التدريس عن طريق الأقران .

- وجود مساحة للعمل الجماعي والفردي ؛وتخصيص أماكن للعمل بعيدة عن الإزعاج distractable ؛واستخدام علامات كافية لتحديد أماكن العمل بحيث يمكن للطفل أن يصل إلي المكان الخاص به ويهتدي إلي طريقه بسهولة ؛ توفير أماكن للعمل تتفق مع احتياجات كل الأطفال ؛وإمكان رؤية المعلم وملاحظته لكل ورش العمل بسهولة ؛وتخصيص مكان لوضع الأعمال التي انتهى الطفل من إنجازها ؛ووضع أدوات العمل في مكان قريب من أماكن العمل ؛وسهولة ملاحظة الطفل أدوات العمل ووصوله إليها ؛و توافر مكان فسيح بقدر الإمكان للعب والتسلية ومراعاة أن يكون بعيداً عن أماكن الخروج وقريباً من مكان وجود المواد التي يجب أن يصل إليها الطفل أثناء وقت الفراغ ؛ ومدى وضوح أماكن وضع الحواجز والقواطع ؛و إمكان كشف المعلم ورؤيته للمكان ولكل جوانبه من مختلف

زوايا الحجرة ،و معرفته لامتلاء أو خلو الأرفف من اللعب والدمى ووضعها بشكل منظم أم غير منظم في الأماكن المخصصة لها، ومدى استعمالها وسلامتها من الكسر .

(٣-) المقترحات الخاصة بالجداول :

يجب أن يحرص المعلم عند وضع الجداول تحديد تكلفتها فالجداول الصارمة تعزز تقديم خدمة منعزلة ومكلفة بينما يساعد وضع المعلم جداول ملائمة للأنشطة التي تؤدى أثناء تواجد أخصائي العلاج في الفصل في المحافظة علي مواعيد الجدول .وتتميز الجداول الدقيقة المرنة بالتوزيع الشهري لوقت العلاج علي الأطفال وفقاً لنشاط الفصل وظروف اليوم الدراسي (مثل شعور الأطفال المتواجدين والوقت الذي يفضل فيه المعلم دخول الأخصائي الفصل) والقابلية للمحاسبة وتوفير التكاليف ومساعدة الأخصائيين علي كتابة تقاريرهم حول كمية العلاج المقدمة لكل طفل علي حدة وتوفير الوقت المخصص للطفل أو لوضع الخطة الفردية لخدمة الأسرة ،كما يسمح الجدول المرن بإمكانية عمل أخصائي العلاج مع أكثر من طفل في وقت واحد .

وعندما يخطط المعلم الجدول الفردي للطفل وجدول الفصل العام لابد أن يراعي الأمور التالية:ضرورة التخطيط الواضح للجدول حتى تتضح المسئوليات اليومية للمعلم؛ والتوازن بين الأنشطة الفردية المستقلة والأنشطة الجماعية وأنشطة وقت الفراغ المندمجة يومياً ،وأن يراعي الجدول الفردي للطفل حاجته إلي أوقات للراحة والتعزيز ،وأن يلي الأنشطة غير المفضلة لدى الطفل أنشطته المفضلة ،وأن يساعد الجدول انتقال الطفل من نشاط إلي آخر ويوضح له المكان الذي سيذهب إليه والعمل الذي سوف يؤديه ؛وأين ومتى يبدأ مهمة وأين ينهيها وطريقة وضع العلامة التي تدل علي التغيير أو التنقل في النشاط .وأوقات الجرس ،وتوجيه المعلم، وساعة ضبط وقت الطفل ،وعرض الجدول بطريقة سهلة يفهمها الطفل .

وعند تنظيم جدول الطفل يجب مراعاة انصرافه قبل الأطفال الآخرين لتجنب تعرضه لمعاكساتهم أو مضايقاتهم مع تذكير الطفل بالأشخاص والأماكن التي يجب أن يذهب إليها لطلب المساعدة، وطمأنته بأن المعلم سيتابع شكواه ويأخذ موقفاً ممن ضايقه ،مع الحرص علي تجنب الطفل هذه المواقف قدر الإمكان .

(٤-)المقترحات الخاصة ببناء طرق التدريس :

عند تخطيط المعلم لبناء طرق التدريس يجب أن يراعي ما يلي :جذب انتباه الطفل قبل إعطاء التوجيهات واستخدام ألفاظ تتفق مع مستوى فهم الطفل ،وإقران الإيماءات بالتعليمات اللفظية لمساعدة الطفل الذي يعاني صعوبة في الفهم،وإعطاء الطفل معلومات كافية تساعده علي إكمال المهمة بأكبر قدر من الاستقلالية ،ووضع الأدوات وتنظيمها بما يساعد علي اتباع التوجيهات ،وعرض المواد والأدوات بصورة منظمة ؛وعدم إعطاء مواد كثيرة في نفس الوقت ؛وإعطاء الطفل القدر الكافي من المساعدة التي يحتاجها لإكمال المهمة بنجاح ،واختيار وسائل تذكير تلائم مستواه وطريقة تعلمه؛ وتقديم وسائل التذكير قبل أن يجيب الطفل لمساعدته علي الإجابة السليمة و الحرص علي عدم تلقيه وسيلة تذكير غير هادفة ،وإعطائه تغذية راجعة واضحة عن الإجابات والسلوك الصحيح وغير الصحيح ،وأن تكون النتائج وتعزيزات السلوك واضحة له وتابعة للسلوك المرغوب مباشرة ،وتقديم تعزيز دائم وكاف يناسب مستوى فهمه ودافعيته .

(٥-) المقترحات الخاصة بدمج العلاج :-

-تعريف الأسرة بالعلاج المندمج ووصفه لها كبديل للعلاج التقليدي ،ووضع توصيات العلاج أثناء عمليات تخطيط برنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة بحيث تتبع الخدمات الأهداف ،فلابد أن تحتوي وثيقة التعاقد قائمة بالأهداف أو النتائج والخدمات المقدمة في ضوء المصادر المهنية والأسرية المتوفرة .

– تحديد التدخلات الوظيفية بوضوح وتعني تحديد الأهداف التي يحتاجها الطفل و الأسرة للنجاح في بيئتهم الطبيعية الحالية والاستراتيجيات الملائمة لها والسلوكيات التي سوف يؤديها الطفل أو أعضاء الأسرة التي يمكن تطبيقها في البيئات المنتظمة للطفل لتعزيز العلاج المندمج في حل المشكلات بشكل مباشر .

-أخذ البيئة الكلية في الاعتبار وتنويع العلاج وفقاً لبيئات الطفل بحيث تهتم الأسرة بتطبيق أنشطة العلاج في المنزل وبالتالي تقلل من تكرار اخصائي العلاج الطبيعي الذي يتوقف علي توزيع الموارد والتكلفة .

– استخدام نماذج مختلفة لتقديم الخدمة (الاستشارة،والعمل مع الفرد أثناء العمل الروتيني اليومي ،ونشاط الجماعة،والعمل واحد لواحد في الفصل ،وسحب جماعة صغيرة خارج الفصل ،وسحب فرد خارج الفصل).فكلما كان العلاج مرناً سمح للأطفال بالانتقال بسهولة من نموذج إلي آخر وزادت فائدته بحيث يبدأ الشكل النموذجي للتطبيق باستخدام الأخصائي المعالج النماذج الأكثر

دمجاً وإذا فشلت تحول إلي النماذج الأقل دمجاً (كأن يبدأ أولاً بنموذج الفرد أثناء الأعمال الروتينية أو نموذج الاستشارة ثم يتحرك نحو نشاط المجموعة أو واحد لواحد في الفصل).

-ربط توصيات العلاج بتخطيط التدخل و بالنتائج والأهداف الخاصة ببرنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة التي أقرها فريق التدخل مما يسمح بمعالجة اهتمامات الأسرة وأولوياتها إلي جانب علاج المشكلات المتعلقة بالطفل في سياق بيئة التدخل الكلية .

- ضرورة التحدث مع الأسرة بوضوح حول حدود نماذج تقديم الخدمة المنعزلة وفوائد النماذج المندمجة و تضمين العلاج المندمج في التعاقدات التي تبرم بين الأفراد والأجهزة وبرنامج التدخل المبكر حتى لا يفقد رجال الإدارة رقابتهم علي النماذج المستخدمة من جانب أخصائيي العلاج فيجب أن ينص العقد علي استخدام النماذج الستة لتقديم الخدمة في مواقف معينة وفقاً لاحتياجات الطفل و الأسرة والفصل .و دمج العلاج داخل التقويمات المتعلقة بالتدخلات وبأداء الطالب و المعلم عن طريق تحرير الأخصائي والمعلمين وثيقة مشتركة للنماذج الستة المتعاقبة لتقديم الخدمة المستخدمة في كل جلسة علاجية مما يسمح لمدير البرنامج والمشرف بالتعرف علي مدى استخدام النماذج المختلفة و دمجها في العلاج والأعمال الروتينية للفصل أو تقويم التدخلات ومدى إعمالها .

(٦-) المقترحات الخاصة بتقويم المناهج :

يحتاج تقويم المنهج إلي التفكير في العناصر التالية :تعريف المنهج ب-اقتران المنهج باحتياجات الطفل ج-مبررات تطبيق العلاج د- توثيق أوتسجيل النتائج ،ه- تسجيل تفضيلات الأخصائيين وتفضيلات الأسرة .

وبكلمات أخرى ينبغي عند تقديم العلاج عن طريق الدمج أو العزل وتطبيقه علي المهارات الأساسية مراعاة ثلاثة مبادئ هامة لإنتاج تأثيرات قوية في عملية التعميم هي :أ -الاهتمام بمتابعة ما يثير انتباه الطفل ،ب- غرس التعليم في الأعمال الروتينية اليومية ، ج- تدريس المهارات الوظيفية .

(٧-) المقترحات الخاصة بتطوير برنامج التعليم الفردي :

ولمساعدة فريق العمل علي تطوير برنامج التعليم الفردي يمكن اتباع الخطوات التالية :

١-جمع الفريق معلومات عن الطفل من:أ-الأشخاص المهمين في حياة الطفل (الوالدين،ومقدمي الرعاية ،الأخوات والأقارب)، ب-الملاحظات في البيئة الطبيعية (المنزل وأماكن رعاية الطفل وجماعات اللعب) ،ج-قياسات مناسبة للمستوى (امقاييس القائمة علي المناهج وقوائم الفحص) .

٢-تطوير الفريق معرفة بالطفل تتضمن:أ-معرفة بتفضيلات الطفل (المواد والأنشطة والأقران المفضلين لديه) ،ب-معرفة بتاريخ تعلم الطفل (المكان ومتغيرات البيئة والوسيلة العلاجية المفضلة) ،ج-وصف الطرق التي يدمج بها الطفل مهاراته في كل مجالات أثناء اللعب والأعمال الروتينية اليومية .

٣-دخول الفريق في مناقشة تركز علي :أ-تحديد أولويات الأسرة،ب-وصف الأنشطة والمواد والأعمال الروتينية التي تميز البيئة القائمة علي اللعب،ج- تحديد الاحتياجات التعليمية للطفل،د-تحديد الأنشطة الطبيعية والأعمال الروتينية الجارية التي تدعم تحقيق هذه الاحتياجات التعليمية المحددة، ه-وصف التدعيمات التي تضمن بلوغ الطفل كل مظاهر البيئة القائمة علي اللعب (الأقران والمواد والأنشطة) .

٤-تطوير الفريق أهداف:تعكس معرفة شاملة بالطفل،وترتبط بأنشطة يندمج فيها الطفل بشكل نموذجي تدعم التدخل مع الأقران، وتؤدي إلي نمو أشكال من اللعب أكثر تعقيداً،وتكون غير مقيدة بتخصص علمي واحد.

٥-يضع الفريق أولويات الأهداف قائمة علي:أولويات الأسرة،والأشياء المباشرة،والفائدة طويلة المدى.

(٨-) المقترحات الخاصة بتخطيط برامج الدمج :-

عند تخطيط برامج الدمج ينبغي مراعاة العوامل الأساسية التالية :

- نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأطفال العاديين في الصف وفقاً لخصائصهم ومستوى معرفة المعلمين و ألا يقتصر عدد الأطفال المدموجين على طفل واحد أو طفلين لأن ذلك قد يقود إلى عزلهم .
- مستوى العمر النمائي لا العمر الزمني للطفل و عليه ينبغي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أطفال عاديين أصغر منهم سناً فذلك يخفف التباين و يقلل الفروق بينهم .
- الخبرات التعليمية الفردية المخطط لها بعناية التي تراعي مواطن الضعف و مواطن القوة لدى الطفل .
- اتجاهات الأطفال و أولياء أمورهم و المعلمين و الإداريين و تعديلها لتصبح أكثر واقعية و إيجابية .
- التزام المربين بمبدأ مشاركة أولياء الأمور بفاعلية و نشاط.

(٩-) المقترحات الخاصة بالتدريب والتمويل :

التدريب علي استخدام النماذج الستة المتعاقبة لتقديم الخدمة بدءاً من الأكثر دمجاً إلي الأكثر عزلة والتركيز علي :أ- التقويم الأولي لمختلف المظاهر البيئية لجلسة العلاج (مثل وجود أطفال آخرين ،ومدى توظيف أهداف العلاج وخصائص الفصل)،ب- البدء بالعمل مع الفرد أثناء الأعمال الروتينية ،ج- التحرك أعلى أو أسفل السلسلة المتعاقبة كلما ظهرت الحاجة ؛ د- تدريب الأطباء حول خدمات التدخل المبكر الشاملة لا المجزأة .

إن التقدم في تقديم خدمات التدخل المبكر العلاجية والتربوية في مرحلة الطفولة المبكرة يحتاج إلي المزيد من قرارات الدعم السياسي حول توزيع الموارد الحكومية والقوانين المتعلقة بتمويل برامج التدريب وأماكن العلاج وقوانين التعويضات والتأمين الصحي .ويتوقف تخفيض تكلفة العلاج علي مدى توافر الأخصائيين مما يحتاج إلي المزيد من الأموال لدعم الكليات وأعضاء هيئة التدريس لتوفير المزيد من الخرجين والاعتراف ببرامج التدريب ،والتعاون مع الجمعيات الأهلية لحل مشكلة النقص في الخدمات .كما تتطلب الجودة العالية في الخدمات التعاون بين الأخصائيين والمعلمين والأسر ، وتوافر الوقت الكافي لدى أخصائيي العلاج لقضائه في تقديم الاستشارة في الفصول أوفي اجتماعات الفريق لوضع برنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة مما يثير قضية التعويضات المالية لهؤلاء الأخصائيين في مقابل القيام بتلك الأنشطة .فعلي الرغم من ارتفاع تكلفة الخدمات في المدى القصير إلا أن الدراسات تؤكد أن للتدخل المبكر فعالية تكلفة علي المدى الطويل بما يحققه من علاج ووقاية من مشكلات النمو التي قد تتطلب تقديم خدمات خاصة باهظة التكاليف في فترة متأخرة من الحياة .

الهوامش والمراجع

[١] -جمهورية مصر العربية ، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء .*الإحصاء السكاني لعام ١٩٩٦* م .

[٢]- Mary Beth Bruder, *Does early intervention help* ? Eric Digest #455 ,Eric Clearing House on Handicapped and gifted children .Renton V A.

[٣] - لقد حصلت الباحثة علي معلومات عن هذه الفصول من الملاحظات التي أبداها طلاب الدبلوم العامة شعبة إعداد معلم الفئات الخاصة بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في التدريب العملي علي مدى أربع سنوات متصلة .

*شملت الزيارات الجهات التالية :

_Frank Porter Graham Child Development Center of the University of North Carolina .Chapel Hill -,NC.(TEACCH).

The Autism Society of North Carolina .

- United Celebral Palsery New York (UCP/NYC).

- Community Options ,Inc. Brooklyn .N.Y.

- كاريتاس مصر.مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية وحدة التدخل المبكر .

- جمعية رعاية مرضى شلل الأطفال والمعوقين حركياً ومعهد شلل الأطفال وحدة التخاطب بمعهد السمع بامبابة .

- مستشفى عين شمس التخصصي قسم أمراض التخاطب .

- المركز القومي للبحوث وحدة الوراثة بالدقي .

- جمعية الترابط الاجتماعي لرعاية المعوقين بالدقي .

[٤] Hayden,A.& Pious ,C .,The case for early intervention . in R .York &E-.Edgar (Eds.) ,*Teaching the severely handicapped*. Seattle:American Association for The Severely Profound Handicapped .1979 ,p.160 .

[٥] - جمال الخطيب ومنى الحديدي ، *التدخل المبكر ، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة* . عمان ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،١٩٩٨،ص ٢٢٨ .

٦ - Henri Fayol ,*General and industrial management* .London ,Sir Issac &Sons ,1949 ,p .6 .

٧ - Carter V. Good ,*Dictionary of Education* .(2nd ed.) McGraw Hill Book-Co.Inc. 1959 p.167 .

٨ - برنامج الأمم المتحدة للبيئة *حالة البيئة في العالم* . نيروبي ،١٩٨٨ م، ص١ .

٩ - Hardman ,M.L.,Drew ,C.J. and Egan ,M.W.,*Human Exceptionality .Society school and family* . Allyn &Bacon .London 1996 ,p.546 .

١٠ - Ibid ,p .546 .

١١ -إحلال شنودة وآخرون *طفلي الإعاقة والمستقبل.كتيب ارشادي لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة* ،د.ت.ص ١٤ .

-نجلة إبراهيم علي سليمان ،نظم التعليم في التربية الخاصة .القاهرة ،دار الشمس للطباعة ،٢٠٠٠ م، صص ٧-٩

١٢ - Mary Beth Bruder , Does early intervention help .op .cit .,p1 .

١٣ - Ibid .pp .1-2

١٤ - Hardman ,M. L. ,and others ,Human exceptionality .op. cit .,p .539 .

١٥ - Wolery ,M .,Early childhood special education .in R.A. McWilliam-,*Rethinking pull-out services in early intervention .Aprofessional resource* .Paul H. Brokes .Publishing Co.London .p .185 .

١٦ - Mary Beth Bruder ,Does early intervention help ? op.cit .,pp .5-6 .

وأيضاً جمال الخطيب ومنى الحديدي ، التدخل المبكر ..المرجع السابق ،صص٢٦٣-٢٦٤ .

١٧ - Wolery ,M .,Special and general education . in R.A.McWilliam ,Rethinking pull out ...op.cit.,p191 .

١٨ - Baily ,D.B.,&Worley ,M .,*Teaching infants and preschoolers with disabilities* .(2nd ed.).Columbus ,OH :Charles E. Merrill .

١٩ - Hardman ,M .L . ,and Others ,Human exceptionality ...op. Cit ..pp .542,544 .

٢٠ - McWilliam ,R.A. ,A program of research on integrated versus isolated treatment in early intervention .in R.A.McWilliam ,Rethinking pull-out services ...op.cit .,p. 71 .

٢١ - جمال الخطيب ومنى الحديدي ،التدخل المبكر .. المرجع السابق صص٣٣٩ -٣٤٢ .

٢٢ - Hardman ,M. L. and Others ,Human exceptionality ..op. cit ., pp.537-538 .

٢٣ - Ami Klin & Fred R. Wolkmar ,*Asperger syndrome .Some guidelines for assessment ,diagnosis and intervention* .Yale Child Study Center .New Haven . Connecticut .Published by the Learning Disabilities Association of America .Marrch 1997,p .19 .

٢٤ - McDonnell ,J.M. ,Reflections on supported inclusion programs for students with severe disabilities .*Special Education* ,14(1),(1993) ,p. 9-12 . in Hardman ,M .L . and others op .cit .,p .118 .

٢٥ - Stokes ,T.,&Baer ,D.M.An implicit technology of generalization .*Journal of Applied Behavior Analysis* ,19 ,1977 ,p .350 .

٢٦ - Steven F.Warren & Eva M.Horn .Generalization issues in providing integrated services .in McWilliam .op.cit .,pp.134-136 .

٢٧ - Ibid ,pp137-139 .

٢٨ - Hardman ,M .L .,and others op. Cit ., p .200 .

٢٩ -جمال الخطيب ومنى الحديدي .المرجع السابق ،ص ٢٥٥ .

٣٠ -المرجع السابق ،ص ٣٣٢ . ٣١- المرجع السابق صص ٣٣٣-٣٣٥

٣٢ - Van Hoorn ,J .Nourot ,P.Scales ,B.&Alward ,K. *Play at the center of the curriculum* .Columbus ,OH.Charles E .Merrill,1993 ,p .9 .

٣٣ - Karla Hull ,Angela Capone,Michael F.Giangreco ,and Jane Ross Allen ,Through their eyes . Creating functional child –sensitive individualized education programs . in McWilliam ,R .A . Rethinking pull-out ….op. Cit .,p104 .

٣٤ - Johnson ,P. ,Johnson ,L., McWilliam ,R. &Rogers ,C.*Early childhood-special education program design and evaluation guide* .Columbus ,OH. Ohio Department of education .1989.

٣٥ - Graham ,M.A. &Bryant ,D.M..Developmentally appropriate-environments for children with special needs .*Infants and Young Children* 1993 ,5(3),31-42 .

٣٦ - Dodge ,D.,&Colker ,L. *The creative curriculum* .Washington,DC-:Teaching Strategies Press ,1992 .

٣٧ - . Beverly Rainforth & Pamela Roberts. Physical therapy . in McWilliam- op. cit .,pp.248-249 .

٣٨ - Hull ,Capone ,Giangreco & Ross Allen .in McWilliam ..op. cit.,pp.104 -105

٣٩ - جمال الخطيب ومنى الحديدي .مرجع سابق ، ص٤٨ .

٤٠ - المرجع السابق ص٤٩ .

٤١ -المرجع السابق ص ٥١ .

٤٢ -وزارة الصحة والسكان ، برنامج الكشف المبكر لنقص هرمون الغدة الدرقية في حديثي الولادة .ط١ ،٢٠٠٠،صص١،٢١ .

٤٣ -United Celebral Palsery Children Services of New York City . Brochure.

٤٤ -Treatment and Education of autistic and related communication handicapped children center (TEACCH).Brochure .1998 .

- TEACCH *Autism primer twenty questions and answers* (2nd ed.) ,1998 ,p.1 .

٤٥ - TEACCH Brochure *Help for people with autism and related disorders and their families* 1998,p1

٤٦ - وحدة الوراثة المركز القومي للبحوث بالدقي .

٤٧ -كاريتاس –مصر ،مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية .وحدة التدخل المبكر .

٤٨ -جمال الخطيب ومنى الحديدي ،مرجع سابق ،ص٥٣ .

٤٩ - Hardman ,M .L . & others ,op .cit ., pp. 28-29 .

٥٠ -McWilliam ,R.A . Integration of therapy and consultation in special education : Acontinuum in early intervention . *Infants and Young Children* ,1995,7(4),pp.29-38 .

٥١ - Ibid ,pp.148-154 .

٥٢ - McWilliam ,R.A. ,How to provide integrated therapy inR.A. McWilliam ,Rethinking pull-out ..op.cit.,pp.148-149 .

٥٣ - TEACCH Brochure ,Structure teaching ,1998 ,p .2 .

٥٤ -Barbara Bianco ,*The roles and responsibilities of the educational team working with included students with autism* .Chapel Hill TEACCH Center .1989, pp.1-4 .

٥٥ - Ibid ,p .4 .

٥٦ - Ibid ,p .5 .

٥٧ - Ibid ,p .5 .

٥٨ - Mary Beth Bruder ,op .cit .,p p. 4-5 .

٥٩ - Eric Digest #455 . *Early intervention for children with disability* .PH.D.University of Connecticut .School of Medecine ,Child and Family Studies .pp4-6 .

٦٠ - Ami Klin & Fred R. Volkmar *.Asperger syndrom :some guidelines for assessment , diagnosis and intervention* .Yale Child Study Center .NewHaven. Connecticut .Published by The Learning Association of America .March ,1997 .pp. 6-9 .http://info.med.yale.edu/chld study /autism/ htm.p.5 .

٦١ -جمال الخطيب ومنى الحديدي ،مرجع سابق نصص٢٦٦ -٢٥٧ نقلاً عن: McLoughli,J.& Lewis ,R. (1981). Assessing special student :strategies and procedures .Columbus.Ohio :Charles E.Merrill

٦٢ - المرجع السابق ، ص٢٥٧.

٦٣ - Eric Digest # 455 .Early Intervention …op. cit .,p .5 .

٦٤ - Ibid ,p. 6 .

٦٥ - Ami Klin & Fred R. Volkmar .Asperger syndrome ..op. cit .,p.5 .

٦٦ - Karla Hull,Angela Capone ,Michael F.Giangreco and Jane Ross-Allen .Through their eyes. Creating functional child sensetive individualized education programs . in McWilliam ,R.A. Rethinking pull out ..op. cit .,pp .108 –111 .

٦٧ - Bricker ,D.D.&Cripe ,J.W. An activity based –approach to early-intervention .Baltimore :Paul H.Brookes Publishing Co .

[٦٨] Bailey ,D.B.,McWilliam,P.J.,Winton ,P.J.,& Simeonson ,R.J.- *Implementing family –centered practices in early intervention :Ateam-based model for change* .Chapel Hill ,NC :Frank Porter Graham Child Development Center . University of North Carolina .

[٦٩] Mary Beth Bruder ,op.cit .,pp5-6 .

[٧٠] - جمال الخطيب ومنى الحديدي ،مرجع سابق ،صص١٨٢ –١٨٣ .

[٧١] NAEYC &NAECS SDE ,(1991) National Association for The- Education of Young Children and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education .Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8 :Aposition statement . *Young Children* ,46 ,pp .21-38 .

[٧٢] -جمال الخطيب وآخر ،مرجع سابق ،ص٢٦٨ .

[٧٣] Bailey ,D.B. &Wolery ,M .*Assessing infants and preschoolers with - handicaps* .Columbus,Ohio :Charles E.Merrill 1989 .

[٧٤] -جمال الخطيب وآخر ،مرجع سابق ،ص٢٥٣ .

[٧٥] Bailey ,D.,Wolery ,M. *Teaching infants and preschoolers with - disabilities* .Columbus ,Ohio : Charles E.Merrill .1992 .

[٧٦] Kerry Hogan .*Non-verbal thinking ,communication ,imitation and play- developmentally perspective skills from a* .TEACCH Brochure.1997,pp .8-9 .http://www.unc.edu/depts/teach/develop.htm.

[٧٧] Bailey ,D. & Worly ,M .Teaching infants and preschoolers with- disabilities .op .cit .,p .

[٧٨] - جمال الخطيب وآخر ،مرجع سابق ،صص٢٧٢-٢٩٩ .

٧٩ - Hayden ,A.,Karnes ,M. &Wood ,M. ,*Early childhood education for exceptional children* .Reston.Virginia.The Council for Exceptional Children .

٨٠ - Bailey ,D. ,Wolery ,M. (1992). في جمال الخطيب وآخر ، مرجع سابق ، صص٣٢٦-٣٢٧ .

٨١ -المرجع السابق صص٣٣١-٣٣٢ .

٨٢ - Kerry Hogan..Non-verbal thinking ,communication,imitation…op. Cit.,pp.2-5 .Brochure .

٨٣ _ Ibid …op. Cit .,pp10-15 .

٨٤ - Wolery ,M. Designing inclusive environment for young children with special needs .in M.Wolery &J.S..Wilbers (Eds) *Including children with special needs in early childhood programs* .Washington ,DC:National Association for the Education of young children 1994 ,pp. 97-118 .

٨٥ - Susan ,J.Moreno .Advice and information for parents and others who care .in Anne M.Donellan (Ed) *High functioning individuals with autism* . Chapel Hill TEACCH Center .University of North Carolina Hospitals. USA PP.21-23 .

٨٦ - Gary Mexibov ,Structured teaching .op .cit .,p .5 .

٨٧ - Welch ,M .&Sheridan ,S .*Educational partnership .Serving students at risk* .San Fransisco: Harcourt Brace Jovanovich .1995,p. 11

تقويم البرنامج التدريبي
لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام
في كلية التربية للبنات بالرياض



إعداد د. سامية محمد عوض

مقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم العام في الوقت الحاضر كثيرا من التحديات, ولعل من أهمها إيجاد إدارة مدرسية فعالة تساير التطورات العلمية والتقنية والإدارية والمعرفية.

ويعد التدريب من الوسائل الهامة التي يواجه بها العاملون في الحقل التربوي تلك التحديات لدفع العملية التربوية للأمام, فالتدريب عملية تربوية بالدرجة الأولى, محورها الأساسي المعلم, وهدفها الارتقاء بقدراته وتحسين أساليبه وتعريفة بأحدث التطورات في المجال التربوي مما يجعله قادرا على التغلب على مشكلاته التعليمية (عبدالله الشيخ,١٩٩٠: ٢٢٨).

والتدريب كما يراه " يوسف " هو كل برنامج منظم مخطط يمكّن المتدربين من الحصول على الخبرات الثقافية والمسلكية, ويساعدهم على التغلب على المشكلات المهنية, ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية (عبد القادر يوسف, ١٩٨٦: ١٧) .

ويؤكد " جلوك " Glueck أن التدريب " عملية منظمة تهدف في المقام الأول إلى تعديل سلوك الموظف تجاه عمله من أجل أن تحقق المنظمة أهدافها بفاعلية " (Glueck, 1978: 336).

ويعد مدير المدرسة من ضمن المعنيين بالتدريب، فهم معلمون اختيروا لإدارة المدارس، لكنهم في الغالب لا يعدّون للإدارة المدرسية، ومن ثم فهم بحاجة لتدريب أثناء الخدمة ، ليكونوا قادرين على استخدام أساليب القيادة التربوية السليمة، ويعد ذلك هدفا ومطلبا ضروريا لأي برنامج تدريبي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقه (عبدالله وحمدان الغامدي، ٢٠٠٠: ٥٩) .

ويرى " الهندي " أن التدريب " يعد أحد السبل المهمة لتكوين جهاز إداري فعال يسد به أوجه القصور في الكفاءات الإدارية" . (وحيد الهندي , ١٩٩٥: ٥٢٥) .

ويُنظر إلى القيادة المدرسية ممثلة في المدير على أنه قائد تربوي مسؤول عن مهام حيوية، فلم يعد يقتصر دوره على الناحية الإدارية وتنظيم الحضور والانصراف وترتيب السجلات وتوزيع الدروس بين المعلمين ، بل أصبح دور مدير المدرسة بالإضافة لاهتمامه بالجانب الإداري يهتم أيضا بالجانب التربوي والعلمي, وأصبحت فعالية أدوار المدير الجديدة مرتبطة بمدى قدرته في تحسين العملية التعليمية وبالكيفية التي يدير بها المدرسة بطريقة تربوية صحيحه (محمد المطلق،١٩٨٩: ١٣١) .

ولأهمية التدريب في رفع كفاءة العاملين في الحقل التربوي فقد حرصت الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية على رفع مستوى أدائهم، فاهتمت بصقل مهاراتهم وتجديد خبراتهم وتطوير أدائهم والارتقاء بقدراتهم. فقامت بالتعاون مع كلية التربية للبنات بعقد دورات تدريبية لمديرات ومساعدات مداس التعليم العام بالمرحلة الثانوية في كل عام , وكانت أول دورة تدريبية للمديرات ومساعدات مداس التعليم العام بالمرحلة الثانوية عام ١٤١٦هـ. ونظرا لأهمية التدريب في تحسين أداء مديرة المدرسة من جهة، وعدم وجود دراسة سابقة لتقويم البرنامج التدريبي المقام بكلية التربية للبنات بالرياض – في حدود علم الباحثة – من جهة أخرى فقد برزت الحاجة لهذه الدراسة للتعرف على أراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهن أثناء الخدمة لتحديد جودته والتعرف على مدى مساهمته في تطوير أدائهن الإداري والفني وفي تقديم المقترحات التي قد تسهم في تحسين البرنامج وتطويره .

تحديد مشكلة الدراسة :–

يحتاج البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية الذي تقيمه كلية التربية للبنات بالرياض إلى دراسة لمعرفة مدى فاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة, وتحاول هذه الدراسة التعرف على آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة تجاه البرنامج التدريبي المقام بكلية التربية للبنات بالرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ , ومن الممكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١ – ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه الإعداد للبرنامج التدريبي ؟

٢ – ما مدى تحقيق البرنامج التدريبي لمديرات و مساعدات مدارس التعليم العام لأهدافه ؟

٣– ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه المقررات في البرنامج التدريبي ؟

٤– ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه فعالية التدريس في البرنامج التدريبي ؟

٥- ما مقترحات مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام التي يمكن المساهمة بها في تحسين البرنامج التدريبي ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

أ- تقويم البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة لتحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج.

ب- تقديم توصيات ومقترحات قد تسهم في تحسين مستوى البرنامج التدريبي وتطويره.

أهمية الدراسة : -

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية :

١ - تناولها ظاهرة لها أبعاد تربوية وإدارية وتعليمية فالبرامج التدريبية أثناء الخدمة لها أهمية في تعديل المهارات السلوكية والتي قد تؤدي إلى رفع كفاءة مديرات ومساعدات المدارس.

٢ - تعتبر الدراسة - في حدود علم الباحثة - من أوائل الدراسات التي تناولت واقع الدورات التدريبية لمديرات المدارس المنعقدة بكليات التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات .

٣ - تعمل هذه الدراسة على توجيه اهتمام القائمين على تنفيذ البرنامج التدريبي إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في البرنامج والعمل على تحسينها وتطويرها .

حدود الدراسة :

١- تتحدد مشكلة الدراسة في استطلاع أراء مديرات المدارس الثانوية ومساعداتهن لواقع برنامج الإدارة المدرسية المقام بكلية التربية للبنات بالرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ .

٢- اقتصرت الدراسة على آراء مديرات ومساعدات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات والبالغ عددهن (٢٠) مديرة ومساعدة .

مصطلحات الدراسة :-

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية :

١- التقويم Evaluation.

يعرف (Hannallah,& Guirguis,1998:174) التقويم بأنه " مجموعة من الأحكام التي تزن جانب من جوانب التعليم أو التعلم، وتشخص نقاط القوة والضعف فيه وصولا إلى اقتراح حول تصحيح المسار. فهدف التقويم تحسين وتجديد مستمران لمواكبة العملية العلمية".

والتقويم في هذا البحث هو: إصدار أفراد العينة حكما اتجاه البرنامج التدريبي لمديرات ومساعدات التعليم العام بالمرحلة الثانوية والمقام بكلية التربية للبنات بالرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ كما يقيسها أداة الدراسة من إعداد الباحثة.

٢- البرنامج Program.

يعرف " علي مدكور" البرنامج بأنه " مجموعة من المعارف والمفهومات والمناشط والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة" (علي مدكور, ١٩٨٥:١٠).

٣-التدريب Training .

يعرف " الرفاعي " التدريب بأنه " عملية التنمية المستمرة والمنظمة لمعارف ومهارات العاملين في المنظمة على اختلاف مستوياتهم الإدارية وتحسين سلوكهم واتجاهاتهم بقصد رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية بما يعود بالنفع على المنظمة الإدارية بصفتين أساسيتين هما : الاستمرار والانتظام " (علي الرفاعي, ١٩٨٧: ١٣).

٤-البرنامج التدريبي Training Program .

يعرف " اللقاني " برنامج التدريب بأنه "برنامج يتاح فيه الفرصة للدارسين لتنمية معلوماتهم ورفع مستويات أدائهم في المهنة، وتتم الدراسة فيه عن طريق السمينارات وورش العمل والزيارات الميدانية والتدريب الميداني, ويستخدم فيه العديد من وسائط الثقافة مثل الإذاعة والتلفزيون, وغيرها من المواد التعليمية (احمد اللقاني ,١٩٩٦: ٣٩) .

ويعرّف إجرائيا في هذه الدراسة " بأنه مجموعة من المعلومات والأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة من قبل إدارة التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية للبنات بالرياض لتحديد المقررات التالية : الإدارة المدرسية, الإشراف التربوي, التوجيه والإرشاد النفسي, الزيارات الميدانية, المناهج وطرق

التدريس, مشكلات تربوية وسلوكية, سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية, وسائل وتقنيات التعليم, الحاسب الآلي والبحث التربوي" .

أدبيات الدراسة :

يهدف هذا الجزء إلى عرض أدبيات الدراسة، إذ تطرقت الباحثة إلى مفهوم التدريب وأهدافه، وأسسه وأساليبه ومعايير تقويمه، كما قامت بعرض للدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التدريب مرتبة حسب التسلسل الزمني لها .

مفهوم التدريب وأهدافه :

التدريب صيغة مباشرة من التربية يتم فيها تحديث مهارات سلوكية للفرد والمؤسسة وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على طرائق عملية تطبيقية ويوفر فرصا لممارسة ما تم تعلمه (محمد حمدان ،١٩٩١: ١٢).

ويرى (عبد الفتاح الدهمشاوي, ١٩٨٤: ٢-٥) أن التدريب أسلوب من أساليب النمو المهني، ويعد نشاطا لتزويد المتدربين بالمعلومات فيعمل على تعديل اتجاهاتهم وصقل خبراتهم .

ويعرف (Frederiksen,1982:109) التدريب Training بأنه " مجموعة من الإجراءات التي تُحدث تغيرا ثابتا نسبيا في سلوك الفرد كنتيجة للتدريب " .

ويؤكد (عبد الرحمن عمر,١٩٧٣: ٩-٢٠) أن التدريب أثناء الخدمة إذا ما أحسن تخطيطه و تنظيمه فأنه يؤدي إلى النمو المهني والذاتي وإلى المزيد من الرغبة في الانخراط بالأنشطة التدريبية يضاف إلى ذلك أن المتدرب يشعر بالإشباع في عمله نتيجة ثقته بنفسه واعتزازه بإنتاجه مما يساعده على التقدم في عمله والرضا به.

ويهدف التدريب إلى رفع مستوى أداء الأفراد، وصقل مهاراتهم، وتعزيز انتمائهم للمهنة، والارتقاء بقدراتهم، وتحسين أساليبهم وطرائق تدريسهم والوقوف على آخر التطورات في المجال التربوي مما قد يجعلهم قادرين على التغلب على مشكلاتهم المهنية والمعرفية والسلوكية (عبداللة الشيخ، ١٩٩٠: ٢٢٨).

أسس التدريب:

حدد (Smith,1976: 583) أسس البرامج التدريبية في ثلاث جوانب كالتالي :

١-أن تكون أهداف البرنامج واضحة.

٢-أن يكون له عائد يمكن قياسه.

٣- أن يكون قابلا للتغير والتعديل ليلائم حاجة الميدان المتغيرة

ويرى (صلاح مصطفى ونجاة النابة، ١٩٨٦: ٥٩) أن هناك أسس ينبغي مراعاتها عند بنـاء البرنامج التدريبي للقادة التربويين ويمكن تحديدها وفقا لما يلي :

١- تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وكذلك تحديد الأهداف التفصيلية لمحتواه ومراحل تنفيذه وتحديدها تحديدا إجرائيا.

٢- التوجه بالعمل في البرنامج نحو الأهداف.

٣- توصيف عمل القيادة التربوية المستهدفة من التدريب مع تحليل المهام المطلوبة.

٤- التركيز على إكساب المتدرب مهارات الإدارة اللازمة.

٥- التأكيد على مشاركة المتدرب في تخطيط البرنامج التدريبي وتنفيذه وتقويمه .

٦- تقويم برنامج التدريب في ضوء المتابعة الميدانية للتعرف على ما تم تحقيقه من أهداف.

ويؤكد (Henderson, 1978: 4) علـى أن تحديـد احتياجـات المتدربيـن ومشاركتهم في تخطيط البرنامج التدريبي وتنفيذه وتقويمه من أهم عوامل نجاح البرنامج .

أساليب التدريب:

تتنوع أساليب التدريب المستخدمة في البرامج التدريبية حسب الأهداف المخطـط لـها, وينبغي استخدام أكثر من أسلوب تدريبي عند تنفيذ البرامج , ومن أهم الأساليب التدريبية ما يلي :

المحاضرة، وهي الطريقة التقليدية للتدريب.

دراسة الحالة .

تمثيل الأدوار.

٤- المناقشات.

٥- ورش العمل .

٦- التعليم المصغر.

الندوات والمؤتمرات، حيث يجزأ الموضوع التدريبي إلى موضوعات فرعية ويعطى المشـاركون الوقت الكافي للإعداد والتحضير.

التدريب العملي في مكان العمل، وهو أسلوب شائع في المؤسسات اليابانية, حيث يقـوم المـدرب بتدريب المشاركين في البرنامج بالتدريب الميداني في مواقع عملهم.

٩- سلة القرارات، حيث يتم تقييم قدرات المتدربين على التخطيط والتنظيم وصنع القرار.

١٠- نمذجة السلوك, يقدم المدرب للمتدرب نموذجا مثاليا للسلوك لمحاكاته وللإقتداء به.
التدريب في الغرف المجهزة، حيث يستعمل المتدربون الأدوات والأجهزة كما لو كانوا في مواقع العمل الفعلية (علي هجان, ١٩٩٨: ٨٨-٨٩).

معايير تقويم التدريب :

يشير " (Middlemist & etal,1983:112) إلى أن هناك أربع معاييز يمكن في ضوئها تقويم البرامج التدريبية وهي كما يلي :

معايير ردود الفعل: reaction criteria وهي تقديرات المتدربين تجاه العائد من البرنامج التدريبي ودرجة رضاهم عنة.

معايير التعلم :Instruction criteria وهي مقدار الدرجات التي حصل عليها المتدرب في أدائه في الاختبار.

معايير النتائج :Out put criteria وهي تقويم المشرف لمستوى درجة أداء المتدربين.

٤- المعايير السلوكية:Behavior criteria وهي تقديرات المشرفين وتقارير الشكاوي الواردة من المتدربين.

وتأخذ الباحثة في هذه الدراسة بمعايير ردود فعل المتدربين reaction criteria للتعرف على أراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية نحو برنامج تدريبهن أثناء الخدمة لتحديد جودته والتعرف على مدى مساهمته في تحسين أدائهن.

الدراسات السابقة :

تضم الأدبيات بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التدريب أثناء الخدمة, وستعرض الباحثة لهذه الدراسات مرتبة ترتيبا تنازليا حسب التسلسل الزمني لها وفقا لما يلي : -

١- قام " عبداللة الغامدي وحمدان الغامدي " (٢٠٠٠) بدراسة بهدف تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة المقدم في كل من كلية المعلمين وجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) مديرا أثناء الخدمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحثان بتصميمه ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن برامج الدورات التدريبية لمديري المدارس أثناء الخدمة قد تحقق أهدافها إلى حد كبير وبنسبة تتراوح ما بين ٤٠% - ٩١% .

٢- وقام " عبد الرحمن المحبوب "(١٩٩٩) بدراسة بهدف التعرف على أراء مديرين ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الاحساء التعليمية في المملكة العربية السعودية تجاه الدورة التدريبية المقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وقد شمل مجتمع الدراسة المشاركين في الدورة وعددهم (٧٧) مديرا ومديرة ، وقد صمم الباحث استمارة لجمع البيانات مشتملة على ثلاث محاور هي: الإعداد ، والتنفيذ ، والتقويم ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاه إيجابي من المشاركين بشكل عام نحو الدورة التدريبية كما تظهر في الإعداد، والتنفيذ، والتقويم , كما كشفت النتائج أيضا أن الزمن المخصص لها لم يكن كافيا بحيث يتيح للمحاضرين عرض موضوعاتها بشكل شامل, كما أكدت النتائج كفاءة الهيئة التعليمية في إشباع حاجات المتدربين التعليمية والإدارية والتربوية .

٣- وقد أجرى " علي هجان "(١٩٩٨) دراسة استهدفت معرفة واقع الدورتين التدريبيتين المنعقدتين لمديري مدارس التعليم العام في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ بكلية المعلمين بالمدينة كما يراه مديري المدارس المشاركين في هاتين الدورتين , وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨) مديرا للمرحلة الابتدائية و (١٧) مديرا للمرحلة المتوسطة والثانوية , وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بأعداده ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الدورتين التدريبيتين تحققان أهدافهما بدرجة متوسطة, كما أظهرت النتائج أن المحاضرات والتطبيق الميداني والمناقشات هي أكثر الطرائق التدريسية استخداما مع المتدربين, كما تبين أن كثرة الواجبات المنزلية وكثرة البحوث المتعلقة بموضوعات الدورة والتركيز على الجوانب النظرية هي أبرز الصعوبات التي يواجهها مديرو المدارس أثناء اشتراكهم في الدورتين.

٤- كما قام " ألحليبي وعبد العليم " (١٩٩٨) بدراسة استهدفت التعرف على الكفاءات الإدارية المكتسبة من دورتي مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بكلية المعلمين بالاحساء بالمملكة العربية السعودية. وقد تم جمع المعلومات عن الكفاءات الإدارية من خلالا استبيان قام الباحثان بتصميمه وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩) مديرا من مراحل التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي بمحافظة الاحساء، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وتفيد البحث الحالي هي أن مديري المدارس المتوسطة والثانوية يرون تحقق بعض الكفاءات الإدارية ، وأن كفاءة احترام شخصية العاملين قد احتلت المرتبة الأولى ، تليها كفاءة إدراك أهمية مشاركة الآخرين في اتخاذ القرار ثم إدراك العلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين.

٥- وقد أجرى " الشافعي " (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية و المتوسطة والثانوية في ثلاث كليات للمعلمين في المملكة العربية السعودية (كلية المعلمين بالرياض ، و كلية المعلمين بجازان . و كلية المعلمين بحائل) وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) مديرا متدربا، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بتصميمه ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الدورة التدريبية لمديري المدارس قد تحقق أهدافها بدرجة متوسطة ، كما أشارت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس كالمحاضرة والبحوث ولا يستخدمون التقارير والمناقشة والندوات واللقاءات وورش العمل والتدريب العملي كأساليب للتدري

٦- قام " السادة " (١٩٩٧) بدراسة بهدف استطلاع رأي مديري المدارس نحو مدى تقبلهم لادوارهم في التطوير المهني لمعلميهم وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مدير ومديرة مدرسة ابتدائية وإعدادية بالبحرين، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بإعداده وقد أسفرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة لاداء دورهم بالتطوير المهني لمعلميهم كانت (٦٤%) ، وقد أوصى الباحث بضرورة تعريف مديري المدارس بأدوارهم من خلالا التخطيط لبرامج للتدريب أثناء الخدمة لتزويد المديرين بأساليب جديدة لمساعدة المدرسين على مواصلة النمو المهني بشكل مستمر.

٧- وقد قام " موسى " (١٩٩٦) بإجراء دراسة استهدفت تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر مديري وموجهي مدارس التعليم العام للبنين في المملكة العربية السعودية على مدى ثلاث سنوات. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديرا وموجها، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بأعداده، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وتفيد البحث الحالي هي أن البرامج التدريبية قد حققت أهدافها بدرجة مقبولة، وقد اقترحت الدراسة إعادة النظر في محتوى موضوعات الدورة لتلبية حاجات المتدربين وإجراء تقويم دوري لها مع ضرورة استخدام وسائل متعددة لجمع المعلومات .

٨ – كما قام " الفضلي " في المملكة العربية السعودية (١٩٩٥) بدراسة تحليلية لمفهوم التدريب ومواصفات البرنامج التدريبي الفعال وقد أوصت الدراسة أن معرفة خبرات المتدرب السابقة، وخصائص وصفات المتدرب ، وحماس وارتفاع مستوى الدافعية بين المتدربين من أهم العوامل المؤثرة في فعالية البرنامج التدريبي.

٩ – كما قام " jean & evans "(1995) بدراسة تجريبيـــة مقارنــة اســتهدفت التعرف على أثر التدريب على برنامج في الإدارة المدرسية أثناء الخدمة في تحسين أداء المديـر المهني. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مديرا للمدرسة الابتدائية بولاية مونتانـــا بالولايــات المتحدة الأمريكية وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين حصلت المجموعة الأولـــى التجريبيــة (٣٠) مديرا على تدريب للبرنامج لمدة ١٣ أسبوع واعتبرت المجموعة الثانية التي لم تحصـــل علـــى التدريب مجموعة ضابطة وقد تم التعرف على أثر التدريب على أداء المديرة باستخدام أداة قياس تم إعدادهما من قبل الباحثان وتحتوي على مؤشرات محددة لعدد من المهارات التربوية التي تــم التدريب عليها في البرنامج، قد أسفرت نتائج الدراسة أن هنـــاك فــروق جوهريــة بيــن أداء المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فقد أظهرت المجموعة التجريبيـــة تفوقا في أداء بعض الممارسات التربوية مثل : الإشراف التربوي ، تقويم المعلمين ، تنميــة روح الفريق ، تسهيل عملية الاتصال الإداري . كما أوصت الدراسة منح شهادة أكاديمية للدورة وجعل الدورات التدريبية ضمن متطلبات برنامج الدراسة للطلاب المتخرجين في الإدارة المدرسية.

١٠- وقام " Immegart & Pascual "(1994) بدراسة اســتهدفت تصميــم برنامج تدريبي لمديري المدارس أثناء الخدمة بأسبانيا. وقد احتوى البرنامج علـــى موضوعــات منوعة في الإدارة المدرسية كالإدارة بالأهداف ، واتخاذ القرار الجماعي ، وطــرق التخطيــط ، وتحسين طرق التعلم وقد أوصى الباحثان بتطبيق البرنامج على عينة من المد راء وقياس مدى فعاليته .

١١- وقد أجرى " Imants, Van & Cees "(1994) دراسة بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تقييم البرامج الإدارية المدرسية وتحديد اثر التدريـــب علـــى أداء المديريــن والمعلمين . وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) مديرا و (٣٥) معلما في المرحلة الابتدائية ، وقد تم تحديد اثر التدريب وجمع المعلومات باستخدام القياسات المتكررة Repeated Measures . وقد أسفرت نتائج الدراسة أن برامج الإدارية المدرسية حققت كفاءة إدارية كبـــيرة فـــي أداء المديرين , كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق جوهرية بين أداء المديرين و أداء المعلمين فـي الكفاءات الإدارية والإشرافية والتخطيطية المتضمنة في البرامج التدريبية لصالح المديرين.

١٢- وقد أجرى" Gillat, Alex & Solzzer"(1994) دراسة بــهدف تقييــم برنامج تحليلي للسلوك الإداري لكلا من المد راء والمعلمين فـــي بعــض المــدارس الابتدائيــة والثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، ولتحديد فعالية السلوكيات الإدارية لدى المد راء والمعلمين

تم جمع المعلومات من خلال بطاقة ملاحظة تم تدوينها من قبل بعض المديرين المساعدون بالمدرسة خلال اليوم الدراسي, وقد أظهرت النتائج أن سلوكيات كل من المديرين والمدرسين كانت أكثر فعالية ، كما تحسن الأداء الأكاديمي للطلاب .

١٣- وتوضح دراسة " بهجت " (١٩٩٣) فعالية دور الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) متدربا ومتدربة ، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بتصميمه ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن برامج الإدارة المدرسية قد تحقق بدرجة مقبولة ، فقد رأت معظم أفراد العينة أنهم استفادوا مما تضمنته دورة الإدارة المدرسية من تعيينات دراسية ونشاطات بدرجة كبيرة. إلا انهم يتفقون على أن دورة الإدارة المدرسية قد اعتمدت على الطريقة التقليدية في الأساليب التدريسية فقد ركزت الدورة على إلقاء المحاضرات وأهملت الجانب العملي والتدريب الميداني.

١٤- وتكشفت دراسة " صالح" (١٩٩٠) عن آراء المتدربين لأداء أعضاء هيئة التدريس المنفذين لبرنامج الدورة التدريبية بجامعة الملك سعود بالرياض, وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مدير في المرحلة الابتدائية والثانوية، وأسفرت النتائج بأن المتدربون يفضلون بأن يكون المنفذون للبرنامج أكثر حماسا، وأكثر تطلعا وتمكننا من موادهم العلمية .

١٥- كما قام " عقيلان " (١٩٩٠) بدراسة استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمدراء المدارس أثناء الخدمة, وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) مديرا في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بتصميمه ، وقد أوصت نتائج الدراسة أن محتوى موضوعات الدورات التدريبية الموجهة لمديري المدارس لا بد أن تكون شاملة على موضوعات ذات علاقة بالعمل الإداري بالمدرسة مثل المساهمة في تطوير المناهج التعليمية وادارة الاجتماعات المدرسية وزيارة الصفوف ومتابعة تقويم الطلبة والإشراف على الأنشطة المدرسية غير الصفية.

١٦- كما قام " درويش " (١٩٨٧) بدراسة تحليلية لمفهوم التدريب وفلسفته واستعرض كثيرا من الآراء العلمية حول ماهية التدريب الجيد والحوافز وعملية التقويم ، كما حددت الدراسة صفات المدرب الناجح من الناحية الشخصية والعلمية والاجتماعية ، وقد ركزت الدراسة على أهمية توافر الإمكانات المادية والمعنوية لنجاح برامج التدريب. كما أشارت الدراسة

إلى ضرورة أن يشمل البرنامج التدريبي على قدرا مناسبا من النشاط الاجتماعي والترفيهي كالقيام بالرحلات الترويحية أو إجراء مسابقات ثقافية أو عقد لقاءات اجتماعية .

تعقيب على الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن مناقشتها لإبراز نوع العلاقة بينها وبين الدراسة الحالية، من حيث المنهج، والأدوات المستخدمة, والعينات, ونتائج الدراسات. فمن حيث المنهج فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة" jean & evans "(1995) , واستخدمت البعض الآخر المنهج التحليلي كدراسة " الفضلي " (١٩٩٥) والبعض الآخر أعتمد على المنهج الوصفي كدراسة " الغامدي " (٢٠٠٠) .

وباستعراض أدوات الدراسات السابقة يلاحظ أن معظمها استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات وتتفق الباحثة مع تلك الدراسات حيث يعد الاستبيان أداة مناسبة لتحقيق أهداف الدر سة .

كما يتضح أيضا أن عينات الدراسات السابقة قد تكونت من أعداد ومراحل تعليمية متباينة. فقد أتضح أن حجم العينات اختلفت من دراسة لأخرى ففي بعض الدراسات بلغ عدد أفراد العينة كبيرا كدراسة الغامدي (٢٠٠٠) فقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٣٥) متدربا, وفي بعض الدراسات كان عدد أفراد العينة صغيرا كدراسة " jean & evans "(1995) إذ بلغ (٣٠) متدربا , كما يلاحظ أن الدراسات السابقة قد أجريت على مراحل تعليمية متباينة , فبعضها اهتم بالمرحلة الابتدائية كدراسة " Imants, Van & Cees "(1994) وبعضها الآخر جمع بين المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية كدراسة الشافعي (١٩٩٨) كما ركزت معظم الدراسات على استقصاء آراء المد راء في البرامج التدريبية كدراسة هجان (١٩٩٨) و موسى (١٩٩٦) ولا توجد دراسة – في حدود علم الباحثة – استقصت آراء المديرات في مرحلة التعليم الثانوي, وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة, كما تم اختيار عينة الدراسة بعدة طرق فبعضها استخدم عينة عشوائية كدراسة عقيلان (١٩٩٠) وبعضها الآخر استخدم جميع أفراد العينة كدراسة هجان (١٩٩٨), وتتفق الباحثة مع المجموعة الأخيرة في اختيار عينة البحث نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة الحالية.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة على أن هناك اتجاه إيجابي نحو برامج التدريب أثناء الخدمة كدراسة محبوب (١٩٩٩) كما أكدت الدراسات أيضا على أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة في رفع الكفاءة الإدارية وفي تطوير الأداء المهني للمدير كدراسة " Imants,Van & Cees" (1994) كما كشفت نتائج بعض الدراسات على أهمية تحديد

الاحتياجات التدريبية للبرامج كدراسة عقيلان (١٩٩٠). وتلتقي معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التعرف على واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم العام وفي تقديم التوصيات.

ومن الملاحظ أنه بالرغم من تعدد الدراسات السابقة لتقويم البرامج التدريبية إلا أنه يبدو – في حدود علم الباحثة – أن هناك قصورا في الدراسات المحلية في دراسة برنامج الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرات وهذا ما دعا الباحثة للقيام بالدراسة الحالية لسد هذه الثغرة .

إجراءات الدراسة :

أولا: منهج الدراسة .

ثانيا : عينة الدراسة.

ثالثا : أداة الدراسة .

أولا: منهج الدراسة :- اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي (صالح العساف, ١٩٩٥: ٣٥٩) .

ثانيا : عينة الدراسة:- أجريت الدراسة على جميع أفراد العينة المشاركات في الدورة التدريبية المقامة في كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية في منطقة الرياض التعليمية. وقد أجاب جميع أفراد العينة على فقرات الاستبانة في اليوم الأخير من الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ. ويشير الجدول رقم (١) إلى خصائص أفراد العينة.

جدول رقم (١)

يوضح خصائص مجتمع الدراسة

البيانات	المتغيرات	العدد	النسبة
الوظيفة	مديرة	٧	%٣٥
	مساعدة مديرة	١٣	%٦٥
المرحلة	مرحلة متوسطة	١١	%٥٥
	مرحلة ثانوية	٩	%٤٥
عدد سنوات الخبرة	٢–٥	٦	%٣٠
	٦ فأكثر	١٤	%٧٠
المؤهل	بكالوريوس	٢٠	%١٠٠
التخصص	تربوي	٩	%٤٥
	غير تربوي	١١	%٥٥

يتضح من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة (٢٠) مديرة ومساعدة يعملن في المرحلة المتوسطة والثانوية, وتمتد خبراتهن في مجال الإدارة المدرسية من سنتين فاكثر, كما تشير النتائج إلى أن جميع أفراد العينة يحملن درجة جامعية وأن معظمهن غير تربويات .

ثالثا : أداة الدراسة:-

قامت الباحثة بتصميم أداة للدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وقد أمكن تحديد أربع محاور للأداة وهي: محور الإعداد، و محور تحقيق الأهداف, ومحور فعالية المقررات, ومحور فعالية التدريس. بالإضافة لسؤال مفتوح لإبداء المقترحات, كما شمل الاستبيان بيانات أولية عن خصائص العينة. ويضم محور الإعداد عشر عبارات ، و محور تحقيق الأهداف خمسة عشر عبارة, ومحور فعالية المقررات ست عبارات ,ومحور فعالية التدريس ست عبارات، كما شمل الاستبيان سؤالا مفتوحا، وبذلك يتكون الاستبيان من (٣٨) عبارة. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عبارات كل محور في الاستبانة .

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع عبارات الاستبيان

م	المحاور	أرقام العبارات
١	محور الإعداد	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠
٢	محور تحقيق الأهداف	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥
٣	محور فعالية المقررات	٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١
٤	محور فعالية التدريس	٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧
٥	سؤال مفتوح	

تبنت الاستبانة المقياس الرباعي وأعطت الخيارات قيما رقمية على النحو التالي :

١- محور الإعداد : يختار المفحوص من العبارة رقم (١- ١٠) إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بـــ (أوافق بشدة) ويعطى له(أربع درجات) و(أوافق) ويعطى له (ثلاث درجات) و(غير متأكد) ويعطى له (درجتان)، و(لا أوافق) ويعطى له (درجة واحدة).

٢- محور تحقيق الأهداف : يختار المفحوص من العبارة رقم (١١- ٢٥) إجابة واحـــدة مـــن أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بدرجة(كبيرة) ويعطى له(أربع درجات) و (متوســـطة) ويعطى له(ثلاث درجات) و (ضعيفة) ويعطى له(درجتان) و(لم يتحقق) ويعطى له(درجة واحدة) .

٣- **محور فعالية المقررات :** يختار المفحوص من العبارة رقم (٢٦-٣١) إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بـ (أوافق بشدة) ويعطى له (أربع درجات) و (أوافق) ويعطى له (ثلاث درجات) و(غير متأكد) ويعطى له (درجتان) ، و (لا أوافق) ويعطى له (درجة واحدة) . إما السؤال رقم (٣١) يختار المفحوص إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بدرجة (مهمة جدا) ويعطى له (أربع درجات) و (مهمة) ويعطى له (ثلاث درجات) و(مهمة لحد ما) ويعطى له(درجتان) و(غير مهمة) ويعطى له(درجة واحدة) .

٤- **محور فعالية التدريس :** يختار المفحوص من العبارة رقم (٣٢-٣٧) إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بـ (أوافق بشدة) ويعطى له (أربع درجات) و (أوافق) ويعطى له (ثلاث درجات) و(غير متأكد) ويعطى له (درجتان) ، و (لا أوافق) ويعطى له (درجة واحدة). إما السؤال رقم (٣٧) يختار المفحوص إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بدرجة (عالية) ويعطى له (أربع درجات) و (متوسطة) ويعطى له (ثلاث درجات) و(ضعيفة) ويعطى له(درجتان)،و(لم تستخدم) ويعطى له(درجة واحدة) وبذلك يمكن التوصل لقوة استجابة العبارة أو ضعفها، وقد تراوح زمن تطبيق الأداة ما بين (١٥-٢٠) دقيقة.

الصدق :Validity

يرى (Ary,Jacobs,Razavieh,1990:286)أن الأداة التي تتصف بالصدقValidity تتصف أيضا بالثبات Reliability والعكس ليس من الضروري أن يكون صحيحا. ولحساب صدق الاستبيان قامت الباحثة بعرضه على أربع أعضاء من هيئة التدريس في كلية التربية للبنات بالرياض* بهدف تحكيمه، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديله ، كما تم عرضه مرة أخرى بعد إجراء التعديل على نفس المحكمين ، وقد وافق المحكمون بنسبة ١٠٠% على عباراته المعدلة وعلى صلاحيته للتطبيق واعتبرت الباحثة اتفاق المحكمين دليلا على صدقه .

ثبات المقياس :Reliability

تم قياس ثبات الاستبانة باستخدام أسلوب معامل كرونباخ Cronbach وقد بلغ معامل ثبات المحاور مجتمعة (٨١ ر٠) مما يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

---

* (د. عبدالعال عجوة، د. حسن السيد، د. طرفة الحلوة , د.زينب عبد اللطيف)

معالجة بيانات الدراسة وإجراءات تحليلها:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات :

١ - النسب المئوية . ٢- المتوسطات الحسابية.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: ينص السؤال الأول على ما يلي :

١ – ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه الإعداد للبرنامج التدريبي ؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات مديرات المدارس ومساعداتهن على كل عبارة في محور إعداد البرنامج مرتبة ترتيبا تنازليا كما تظهر في الجدول رقم (٣) كما تم حساب المتوسط العام للعبارات .

جدول رقم (٣)

يوضح استجابات المتدربات على محور إعداد البرنامج

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	الهدف من البرنامج واضح في ذهني قبل الالتحاق به .	التكرار	٧	١٢	–	١	٣٫٢٥	١
		النسبة	%٣٥	%٦٠	–	%٥		
١٠	أتردد في الالتحاق بدراسة هذا البرنامج في كلية أخرى .	التكرار	١٦	٣	١	–	٣٫٧٥	٢
		النسبة	%٨٠	%١٥	%٥	–		
٣	أرى أن توزيع عدد الساعات التدريسية مناسبا على أيام البرنامج.	التكرار	١٦	٢	–	٢	٣٫٦	٣
		النسبة	%٨٠	%١٠	–	%١٠		
٥	لم ألاحظ تغيب المتدربات عن البرنامج – بدون عذر .	التكرار	٩	٩	١	١	٣٫٣	٤
		النسبة	%٤٥	%٤٥	%٥	%٥		
٢	أعتقد أن مدة البرنامج كافية لتحقيق أهدافه.	التكرار	٧	١١	١	١	٣٫٢	٥
		النسبة	%٣٥	%٥٥	%٥	%٥		
٦	أشعر بالمرونة من المشرفات القائمات على تنفيذ البرنامج.	التكرار	٧	١١	–	٢	٣٫١٥	٧
		النسبة	%٣٥	%٥٥	–	%١٠		
٨	أرى أن تجهيز القاعة الدراسية مناسبة للمتدربات.	التكرار	٦	١١	١	٢	٣٫٠٥	٦
		النسبة	%٣٠	%٥٥	%٥	%١٠		
٤	أرى أن توزيع عدد الساعات مناسبا لمقررات البرنامج.	التكرار	٦	١١	١	٢	٣٫٠٥	٨
		النسبة	%٣٠	%٥٥	%٥	%١٠		
٧	يعجبني مكان انعقاد الدورة.	التكرار	–	١٧	١	٢	٢٫٧٥	٩
		النسبة	–	%٨٥	%٥	%١٠		
٩	يتوفر بالمكتبة الكتب والمراجع الحديثة.	التكرار	١	٩	٤	٦	٢٫٢٥	١٠
		النسبة	%٥	%٤٥	%٢٠	%٣٠		
	المتوسط العام						٣٫٠٤	

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٣) أن هناك نسب موافقة كبيرة من قبل المتدربات على عبارات الاستبيان في محور الإعداد لبرنامج الإدارة المدرسية ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي كما يلي:

١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (أوافق بشدة، وأوافق) بين (٩٥%) كحد أعلى و (٥٠%) كحد أدنى, كما أن المتوسطات الحسابية كمؤشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٣ر٧٥) كحد أعلى و (٢ر٢٥) كحد أدنى. وهذا يشير إلى أن غالبية أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو فاعلية إعداد البرنامج المقام بكلية التربية للبنات بالرياض ونجاحه في الإشراف والتخطيط والتنظيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محبوب ١٩٩٩.

٢- العبارة رقم (١) ورقم (١٠) وهما " الهدف من البرنامج واضح في ذهني قبل الالتحاق به " و " أتردد في الالتحاق بدراسة هذا البرنامج في كلية أخرى " قد حصلتا على أعلى نسبة موافقة من أفراد العينة, فقد بلغت (٩٥%) لكل عبارة. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن إدارة التدريب التربوي بمنطقة الرياض عند ترشيحها للمتدربات يرسل لهن أهداف البرنامج فالتحاقهم بالبرنامج مبني على أساس معرفة مسبقة به, كما أن عدم رغبة المتدربات في الالتحاق بمثل هذا البرنامج في كليات أخرى قد يرجع إلى رضا المتدربات عن كفاءة البرنامج ومرونته في الإعداد و الإشراف والتنفيذ, كما أشارت بذلك نتائج العبارة رقم (٦) والتي وافق (٩٠%) من المتدربات على مرونة البرنامج وتعديله بما يتلاءم وحاجات المتدربات .

٣- العبارات رقم (٣, ٥, ٢, ٦, ٨, ٤, ٧) حصلت على نسب عالية في الأداة فهي على التوالي (٩٠% , ٩٠% , ٩٠% , ٩٠% ,٨٥% , ٨٥% , ٨٥%) ويشير ذلك إلى أن معظم المتدربات يشعرن بالرضا اتجاه تنظيم وتخطيط البرنامج من حيث مناسبة مكان انعقاد الدورة وتجهيز القاعة الدراسية وتوزيع عدد الساعات التدريبية وربما شعورهن بالارتياح في داخل المناخ التعليمي قد انعكس إيجابيا على التزامهن وعدم تغيبهن عن حضور محاضرات الدورة .

٤- العبارة رقم (٩) وهي " يتوفر بالمكتبة الكتب والمراجع الحديثة " قد حصلت على أدنى نسبة موافقة من أفراد العينة, فقد بلغت (٥٠%). وهذه النسبة وإن تبدو منخفضة مقارنة بعبارات المقياس السابقة إلا أنها تعد نسبة موافقة متوسطة. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن المتدربات يشعرن بأن المكتبة وما تحتويه من مراجع علمية ودوريات تربوية لا تشبع حاجاتهن العلمية ولا تلبي إمكاناتهن التدريبية.

<u>ثانيا: ينص السؤال الثاني على ما يلي :</u>

٢ – ما مدى تحقيق البرنامج التدريبي لمديرات و مساعدات مدارس التعليم العام لأهدافه ؟

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات و النسب المئويـــة و المتوسـطات الحسـابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات محور تحقيق الأهداف مرتبة ترتيبا تنازليا كما تظـهر في الجدول رقم (٤) . كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور .

جدول رقم (٤)

استجابات أفرد العينة حول مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه .

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لمتوسط الحسابي	الترتيب
١١	ينمي البرنامج التدريبي فهم المتدربة	التكرار	١٢	٦	١	١	٣٫٤٥	١
	للوائح التنظيمية وتطبيقاتها.	النسبة	٦٠%	٣٠%	٥%	٥%		
٢٣	يساعد البرنامج على استخدام	التكرار	١٢	٥	٢	١	٣٫٤	٢
	العلاقات الإنسانية في الإدارة.	النسبة	٦٠%	٢٥%	١٠%	٥%		
٢١	يعمق البرنامج مفهوم الانتماء	التكرار	١٢	٥	٢	١	٣٫٤	٣
	للمهنة لدى المتدربة.	النسبة	٦٠%	٢٥%	١٠%	٥%		
٢٤	يعزز البرنامج ممارسة دور المدير	التكرار	١٢	٤	٣	١	٣٫٣٥	٤
	كمرشد مسؤول بالمدرسة.	النسبة	٦٠%	٢٠%	١٥%	٥%		
١٢	يزود البرنامج بأفكار جديدة لتوظيف	التكرار	١٠	٥	٣	٢	٣٫١٥	٥
	إمكانات المدرسة بصورة أفضل.	النسبة	٥٠%	٢٥%	١٥%	١٠%		
١٩	ينمي البرنامج قدرة المتدربة على	التكرار	٦	٩	١	٤	٢٫٨٥	٦
	تطوير المهارات الإدارية.	النسبة	٣٠%	٤٥%	٥%	٢٠%		
٢٥	يساعد البرنامج المتدربة على فهم	التكرار	٨	٦	–	٦	٢٫٨	٧
	أساليب القيادة التربوية الحديثة.	النسبة	٤٠%	٣٠%	–	٣٠%		
١٣	ينمي البرنامج مهارة الإشراف	التكرار	٣	١١	٣	٣	٢٫٧	٨
	التربوي في تقويم أداء المدرسين.	النسبة	١٥%	٥٥%	١٥%	١٥%		
٢٢	يساعد البرنامج المتدربة في حل	التكرار	٦	٨	–	٦	٢٫٧	٩
	مشكلات الطالبات بطرق سيكولوجية	النسبة	٣٠%	٤٠%	–	٣٠%		
١٨	يسهم البرنامج التدريبي في تعريف	التكرار	٦	٧	٢	٥	٢٫٧	١٠
	المتدربة بأسس التوجيه التربوي .	النسبة	٣٠%	٣٥%	١٠%	٢٥%		
١٤	يسهم البرنامج في استخدام البيانات	التكرار	٧	٦	١	٦	٢٫٧	١١
	الإحصائية في دراسة الحالات.	النسبة	٣٥%	٣٠%	٥%	٣٠%		
١٦	يزود البرنامج المتدربة بأفكار جديدة	التكرار	٤	٨	٥	٣	٢٫٦٥	١٢

	لطرق استخدام الوسائل التعليمية.	النسبة	%٢٠	%٤٠	%٢٥	%١٥		
١٧	يساعد البرنامج في تنظيم العمل	التكرار	٤	٨	-	٨	٤ر٢	١٣
	المدرسي وفق الأساليب الحديثة	النسبة	%٢٠	%٤٠	-	%٤٠		
٢٠	يعزز البرنامج استخدام الممارسات	التكرار	٢	٨	-	١٠	١ر٢	١٤
	التربوية بين المدرسة والمجتمع.	النسبة	%١٠	%٤٠	-	%٥٠		
١٥	ينمي قدرة المتدربة في استخدام	التكرار	١	١	٥	١٣	٥ر١	١٥
	الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية	النسبة	%٥	%٥	%٢٥	%٦٥		
	المتوسط العام						٥١ر٢	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك نسب موافقة كبيرة من قبل المتدربات على العبارات والتي تمثل تحقيق أهداف برامج دورات مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام أثناء الخدمة، ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي السابق كما يلي:

١ – انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (أوافق بشدة ، وأوافق) بين (٩٠%) كحد أعلى و (١٠%) كحد أدنى، كما أن المتوسطات الحسابية كمؤشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٤٥ر٣) كحد أعلى و(٥ر١) كحد أدنى. وهذا يشير– من وجهة نظر أفراد العينة – إلى أن برنامج دورة المديرات قد نجح في تحقيق أهدافه وفي تطوير مفاهيم جديدة لدى المتدربات بدرجة مقبولة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي ٢٠٠٠، ومحبوب ١٩٩٩, وهجان ١٩٩٨والحليبي ١٩٩٨, والشافعي ١٩٩٨, وموسى ١٩٩٦، وبهجت ١٩٩٣.

٢– العبارة رقم (١١) وهي " ينمي البرنامج التدريبي فهم المتدربة للوائح التنظيمية وتطبيقاتها " حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (٩٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى تركيز مقررات الإدارة المدرسية بالبرنامج على هذه الجوانب . ويدعم هذا التفسير ما أكدته استجابات المتدربات في العبارة رقم (٣٢), حيث حصل مقرر " الإدارة المدرسية " و " الإشراف التربوي" على نسبة موافقة عالية من المتدربات على أهميتها بالنسبة للعمل الإداري فقد بلغت على التوالي (٩٥% , ٩٠%) .

٣– العبارات رقم (٢٣, ٢١, ٢٤, ١٢, ١٩, ٢٥, ١٣, ٢٢) حصلت على نسب عالية ومتدرجة في الأهمية, فقد بلغت على التوالي (٨٥% , ٨٥% , ٨٠% , ٧٥% ,٧٥% , ٧٠% ,٧٠% , ٧٠%) , ويشير هذه النتائج على مدى فعالية البرنامج في إحداث تغيرات سلوكية في الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية لدى المتدربات. فقد كشفت نتائج العبارات السابقة أن معظم

المتدربات يشعرن بالرضا عما تحقق من أهداف للبرنامج من حيث تنمية قدرتهن على استخدام العلاقات الإنسانية بطرق سيكولوجية أثناء تعاملهن مع عناصر البنية المدرسية من موظفات ومعلمات وموجهات وطالبات وأولياء أمور, كما يرين أن البرنامج قد أسهم بدرجة كبيرة في تزويدهن بمفاهيم حديثة اتجاه المهنة وفي تطوير مهاراتهن الإدارية والتربوية والتعليمية.

٤ - العبارات رقم (١٨, ١٤, ١٦, ١٧, ٢٠) حصلت على نسب متوسطة ومتدرجة في الأهمية. فقد بلغت على التوالي (٦٥% , ٦٥% , ٦٠% , ٦٠% , ٥٠%), وتشير هذه النتائج على عدم تحقق أهداف البرنامج تحققا مرضيا اتجاه العبارات السابقة والتي تركز في مجموعها على أعمال هي من صميم الأعمال التي يفترض أن تقوم بها المديرة التربوية الحديثة. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن المتدربات يشعرن بأن المدربات القائمين على البرنامج على الرغم من تمكنهن إلا أنهن لم يضيفن لهن الكثير من الخبرات الحديثة في مجال التوجيه التربوي ، والحاسب الآلي، الوسائل التعليمية .

٦- العبارة رقم (١٥) وهي " ينمي البرنامج قدرة المتدربة في استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية " حصلت على أدنى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (١٠%) . وهذا مؤشر على اتجاه المتدربات السلبي نحو عبارة هذا المحور. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن كثير من مديرات المدارس يفوضن غيرهن من إداريات ومعلمات بالقيام بأعمال الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية، وهذا يفسر عدم حماسهن لمعرفة الأعمال الكتابية أو مهارات إدخال البيانات الإحصائية .

ثالثا : ينص السؤال الثالث على ما يلي :

٣- ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه المقررات في البرنامج التدريبي ؟

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات محور المقررات, كما تم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما تظهر في الجدول رقم (٥), كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور .

جدول رقم (٥)

يوضح استجابات المتدربات نحو مقررات البرنامج

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٨	توجد مقررات في البرنامج ينبغي دمجها .	التكرار	١٢	٨	–	–	٣ر٦	١
		النسبة	%٦٠	%٤٠	–	–		
٢٧	توجد مقررات في البرنامج ينبغي إضافتها .	التكرار	١٠	٩	١	–	٣ر٤٥	٢
		النسبة	%٥٠	%٤٥	%٥	–		
٢٦	مقررات البرنامج مناسبة لمستوى خبرات المتدربة	التكرار	٨	١٠	٢	–	٣ر٣	٣
		النسبة	%٤٠	%٥٠	%١٠	–		
٢٩	موضوعات البرنامج غطت احتياجات المتدربة التدريبية.	التكرار	٧	٧	٢	٤	٢ر٨٥	٤
		النسبة	%٣٥	%٣٥	%١٠	%٢٠		
٣٠	توجد مقررات في البرنامج ينبغي حذفها	التكرار	–	١	٤	١٥	١ر٣	٥
		النسبة	–	%٥	%٢٠	%٧٥		
	المتوسط العام						٢ر٩٤	

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٥) أن هناك نسب موافقة كبيرة من قبل المتدربات على عبارات الاستبيان في محور فعالية المقررات في برنامج الإدارة المدرسية ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي كما يلي:

١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (أوافق بشدة ، وأوافق) بين (١٠٠%) كحد أعلى و (٥%) كحد أدنى، كما أن المتوسطات الحسابية كمؤشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٣ر٦) كحد أعلى و(١ر٣) كحد أدنى. وهذا يشير- من وجهة نظر أفراد العينة - إلى تقبل بصفة عامة لمقررات برنامج دورة المديرات أثناء الخدمة.

٢- العبارة رقم (٢٨) وهي " توجد مقررات في البرنامج ينبغي دمجها " حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (١٠٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى كثرة عدد مواد البرنامج وتداخلها وهذا ما جاء في اقتراحات المتدربات.

٣ - العبارة رقم (٢٧) وهي " توجد مقررات في البرنامج ينبغي إضافتها للبرنامج " حصلت على نسبة موافقة عالية فقد بلغت (٩٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة تكمن في شعور المتدربات بوجود نقص في مواد البرنامج يرين أهميتها في العمل الإداري كالأمن والسلامة في المدرسة ، والإسعافات الأولية، وهذا ما أكدته اقتراحات معظم أفراد العينة.

٤- العبارات رقم (٢٦،٢٩) حصلت على نسب عالية ومتدرجة في الموافقة ، فقد بلغت على التوالي (٩٠%,٧٠%) , وتشير نتائج العبارات السابقة أن معظم المتدربات يشعرن بالرضا اتجاه مناسبة موضوعات مقررات البرنامج لمستوى خبراتهن التدريسية وفي إشباع حاجاتهن التدريبية والتربوية.

٥-العبارة رقم (٣٠) وهي " توجد مقررات في البرنامج ينبغي حذفها " حصلت على نسبة متدنية في الموافقة, فقد بلغت (٥%), وتشير نتائج هذه العبارة بأن معظم المتدربات غير موافقات على حذف مقررات البرنامج وإنما يرين ضرورة دمجها مع بعض المقررات المرتبطة، وهذا ما أكدته العبارة رقم (٢٨).

٣١- ما أكثر مقررات البرنامج التدريبي الآتية أهمية لك؟

الإدارة المدرسية , سياسة التعليم في المملكة, الإشراف التربوي, وسائل وتقنيات التعليم, المناهج وطرق التدريس, الحاسب الآلي والبحث التربوي, مشكلات تربوية وسلوكية, الزيارات الميدانية, توجيه وإرشاد نفسي.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة اتجاه كل مقرر كما تم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما تظهر في الجدول رقم (٦), كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور .

جدول رقم (٦)

يوضح استجابات المتدربات نحو فعالية مقررات البرنامج

٣٢	درجة الأهمية / المقررات		مهمة جدا	مهمة	مهمة لحد ما	غير مهمة	المتوسط الحسابي	الترتيب
هـ	مشكلات تربوية وسلوكية	التكرار	١٨	٢	-	-	٣,٩	١
		النسبة	%٩٠	%١٠	-	-		
ط	الإدارة المدرسية	التكرار	١١	٨	١	-	٣,٥٥	٢
		النسبة	%٥٥	%٤٠	%٥	-		
ز	الإشراف التربوي	التكرار	٩	٩	٢	-	٣,٣٥	٣
		النسبة	%٤٥	%٤٥	%١٠	-		
ب	المناهج وطرق التدريس	التكرار	٧	١١	١	١	٣,٢	٤
		النسبة	%٣٥	%٥٥	%٥	%٥		
ج	وسائل وتقنيات التعليم	التكرار	٧	٧	٢	٤	٢,٨٥	٥
		النسبة	%٣٥	%٣٥	%١٠	%٢٠		
و	الزيارات الميدانية	التكرار	٧	٧	٢	٤	٢,٨٥	٦
		النسبة	%٣٥	%٣٥	%١٠	%٢٠		
د	الحاسب الآلي والبحث التربوي	التكرار	١	٣	٤	١٢	١,٦٥	٧
		النسبة	%٥	%١٥	%٢٠	%٦٠		
ح	سياسة التعليم في المملكة	التكرار	-	٤	١	١٥	١,٤٥	٨
		النسبة	-	%٢٠	%٥	%٧٥		
أ	توجيه وإرشاد نفسي	التكرار	-	٣	٢	١٥	١,٤	٩
		النسبة	-	%١٥	%١٠	%٧٥		
	المتوسط العام						٢,٦٨	

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٦) أن هناك نسب موافقة من قبل المتدربات على أهمية بعض المقررات. ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي كما يلي:

١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (مهمة جداء ومهمة) بين (١٠٠%) كحد أعلى و (١٥%) كحد أدنى، كما انحصرت المتوسطات الحسابية بين (٣,٩) كحد أعلى و(١,٤) كحد أدنى. وهذا يشير إلى تقبل أفراد العينة بدرجة متوسطة لمقررات برنامج دورة المديرات .

٢- المقرر(هـ) وهو " مشكلات تربوية وسلوكية " حصل على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغ (١٠٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى طبيعة محتوى المقرر وأسلوب

التدريس, فقد اعتمد المقرر على الجانب التطبيقي عند دراسته للمشكلات، وترك الخيار للمتدربات لاختيار المشكلات من واقع الميدان التربوي الأمر الذي دفع بالمتدربات للتفاعل مع المقـــرر بحمـــاس فالعلاقـــة الوجدانية بين المتدربة والمادة تزيد من درجة الميل لها.

٣- المقررات (ط) و(ز) و(ب) وهي على التوالي" الإدارة المدرسية "و " الإشراف الـــتربوي "و" المناهج وطرق التدريس " حصلت على نسبة موافقة عالية من المتدربات فقد بلغت على التوالـــي (٩٥% , ٩٠% , ٩٠%) , وهذه النتيجة تدعم ما سبق في محور تحقيق الأهداف, حيث حصلت العبارة رقـــم (١١) وهي " ينمي البرنامج التدريبي فهم المتدربة للوائح التنظيمية وتطبيقاتها " على أعلى نسبة موافقـــة من المتدربات فقد بلغت (٩٠%), ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يكمن في شـــعور المتدربـــات بأهمية المواد الإدارية في العمل الإداري

٤- المقررات (ج) و(و) وهما على التوالي" وسائل وتقنيات التعليم " و " زيارات ميدانيـــة " حصلـــت على نسبة موافقة متوسطة من المتدربات فقد بلغت على التوالي (٧٠% , ٧٠%) . ويبدو أن الســـبب وراء هذه النتيجة قد يكمن في شعور المتدربات بأن الزيارات الميدانية ، ومقرر تقنيات التعليم لم يضـــف لهن الكثير من الخبرات التربوية أو التعليمية.

٥- المقرر (د) و(ح) وهما على التوالي" الحاسب الآلي والبحث التربوي " و " سياســـة التعليـم فـــي المملكة " حصلت على نسبة موافقة ضعيفة من المتدربات فقد بلغت على التوالـــي (٢٠% , ٢٠%) . وتدعم نتيجة المقرر (د) في عدم أهمية مقرر" الحاسب الآلي والبحث التربوي " من قبل المتدربات مـــا سبق أن كشفت عنه استجابات المتدربات في محور تحقيق الأهداف حيث حصلت العبارة رقـــم (١٥) وهي " ينمي البرنامج قدرة المتدربة في استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية " على أدنى نســـبة موافقة من قبل المتدربات فقد بلغت (١٠%) . وقد سبق تفسير هذه النتيجة.

٦- كشفت النتائج في الجدول (٦) أن المقرر(أ) وهو " توجيه وإرشاد نفسي " قد حصل على أدنـــى نسبة موافقة من قبل المتدربات فقد بلغ (١٥%) من الأهمية. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجـــة قـــد يرجع إلى طبيعة محتوى المقرر، فقد ركز توصيف المقرر على الجانب النظري. وهذه النتيجـــة تدعـــوا المخططين والمشرفين على تنفيذ البرنامج على ضرورة إعادة النظر فـــي توصيـــف محتـــوى المقـــرر وتوجيهه ليركز على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

<u>رابعا: ينص السؤال الرابع على ما يلي :</u>

٤ – ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه فعالية التدريـــس فـــي البرنـــامج التدريبـــي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد العينة اتجاه كل عبارة من عبارات محور فعالية التدريس, كما تم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما تظهر في الجدول رقم (٧)), كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور .

جدول رقم (٧)

يوضح استجابات المتدربات نحو فعالية التدريس

م	العبارات		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الترتيب
٣٢	أعضاء هيئة التدريس متمكنون من موضوعات المقرر.	التكرار	١٥	٥	–	–	٣٫٧٥	١
		النسبة	%٧٥	%٢٥	–	–		
٣٣	أشعر أن أعضاء هيئة التدريس متفانين في تنفيذ البرنامج.	التكرار	١٣	٤	١	٢	٣٫٤	٢
		النسبة	%٦٥	%٢٠	%٥	%١٠		
٣٤	يزعجني عدم تواجد أعضاء هيئة التدريس في مكاتبهم .	التكرار	١٢	٥	١	٢	٣٫٣٥	٣
		النسبة	%٦٠	%٢٥	%٥	%١٠		
٣٥	يستخدم أعضاء هيئة التدريس وسائل وتقنيات التعليم الحديثة .	التكرار	–	٧	٦	٧	٢٫٠	٤
		النسبة	–	%٣٥	%٣٠	%٣٥		
٣٦	تستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق تدريس متنوعة.	التكرار	–	٤	١١	٥	١٫٩٥	٥
		النسبة	–	%٢٠	%٥٥	%٢٥		
	المتوسط العام						٢٫٨٩	

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٧) أن هناك نسب موافقـــة مـــن قبـــل المتدربات على عبارات الاستبيان في محور فعالية التدريس في برنامج الإدارة المدرسية ويمكـــن تحليل نتائج الجدول الإحصائي كما يلي:

١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (أوافق بشدة ، وأوافق) بين (١٠٠%) كحد أعلى و (٢٠%) كحد أدنى، كما أن المتوسطات الحسابية كمؤشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٣ر٧٥) كحد أعلى و(١ر٩٥) كحد أدنى. وهذا يشير بصفة عامة إلى رضا أفراد العينة لأداء أعضاء هيئة التدريس القائمين على تنفيذ برنامج دورة المديرات أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محبوب ١٩٩٠ , وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة صالح ١٩٩٠ والتي كشفت عن عدم تحمس أعضاء هيئة التدريس لموضوعات الدورة وعدم تمكنهم من المواد والمعلومات العلمية بها .

٢- العبارة رقم (٣٢) وهي " أعضاء هيئة التدريس متمكنون من موضوعات المقرر " حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (١٠٠%) . ويبدو أن المتدربات يشعرن بالرضا بقدرة وكفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس المنفذين للبرنامج .

٣ - العبارة رقم (٣٣) و (٣٤) وهي " أشعر أن أعضاء هيئة التدريس متفانين في تنفيذ البرنامج " و " يزعجني عدم تواجد أعضاء هيئة التدريس في مكاتبهن باستمرار " حصلتا على نسبة موافقة عالية من المتدربات فقد بلغت على التوالي (٨٥% , ٨٥%) , وتدعم نتيجة العبارة رقم (٣٣) ما سبق أن كشفت عنة استجابات المتدربات في العبارة رقم (٣٢) حيث حصلت على أعلى نسبة موافقة من قبل المتدربات فقد بلغت (١٠٠%) .وهذا يشير إلى أن المتدربات لديهن اتجاه إيجابي نحو إعداد وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، إلا أن المتدربات يشعرن بالتوتر لعدم تواجد أعضاء هيئة التدريس في مكاتبهن باستمرار للرجوع إليهن عند الحاجة .

٤- العبارة رقم (٣٥) وهي " يستخدم أعضاء هيئة التدريس وسائل وتقنيات التعليم الحديثة " حصلت على نسبه منخفضة في الموافقة, فقد بلغت (٣٥%) , ويعني ذلك أن معظم المتدربات يرين أن أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمن وسائل و تكنولوجيا التعليم الحديثة أثناء التدريب .

٥- العبارة رقم (٣٦) وهي " تستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق تدريس متنوعة " حصلت على نسبة متدنية في الموافقة, فقد بلغت (٢٠%), وتشير نتائج هذه العبارة بأن معظم المتدربات غير موافقات على هذه العبارة, ويرين أن أعضاء هيئة التدريس القائمات على البرنامج لا يستخدمن طرق تدريبية تتناسب مع أهداف برامج التدريب الحديثة .

<u>٣٧- ما درجة استخدام الطرائق التدريبية التالية؟</u>

المحاضرات, المناقشات, التطبيق الميداني, الدروس التطبيقية, ورش العمل, التعليم المصغر.

و للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة, كما تم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما تظهر في الجدول رقم (٨), كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور.

جدول رقم (٨)

يوضح استجابات المتدربات في مدى استخدام الطرائق التدريبية

في البرنامج مرتبة ترتيبا تنازليا

م	درجة الاستخدام / طرائق التدريب		عالية	متوسطة	ضعيفة	لم تستخدم	المتوسط الحسابي	الترتيب
أ	المحاضرات	التكرار	١٨	٢	-	-	٩ر٣	١
		النسبة	٩٠%	١٠%	-	-		
هـ	المناقشات	التكرار	٥	١١	٥	-	١٥ر٣	٢
		النسبة	٢٥%	٥٥%	٢٥%	-		
و	التطبيق الميداني	التكرار	٤	١٢	٤	-	٠ر٣	٣
		النسبة	٢٠%	٦٠%	٢٠%	-		
ج	الدروس التطبيقية	التكرار	-	٨	١٢	-	٤ر٢	٤
		النسبة	-	٤٠%	٦٠%	-		
د	ورش العمل	التكرار	-	٤	١٦	-	٢ر٢	٥
		النسبة	-	٢٠%	٨٠%	-		
ب	التعليم المصغر	التكرار	-	-	-	٢٠	٠ر١	٦
		النسبة	-	-	-	١٠٠ %		
	المتوسط العام						٦١ر٢	

كشفت نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٨) أن هناك تفاوتا في طرق استخدام التدريب في البرنامج, فقد ركزت القائمات على استخدام الجانب التقليدي النظري أكثر من الجانب التطبيقي العملي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هجان ١٩٩٨, والشافعي ١٩٩٨, وبهجت ١٩٩٣, فقد اعتمدت تلك الدراسات بدرجة كبيرة على الأساليب التقليدية في التدريب – كالمحاضرة وإجراء البحوث – ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي رقم (٨) كما يلي :

١- الطريقة (أ) وهي طريقة " المحاضرات " قد حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (١٠٠%) ، وهذا يعني أن المتدربات يرين أن أعضاء هيئة التدريس القائمات على تنفيذ البرنامج يستخدمن طريقة الإلقاء بدرجة كبيرة ، فالمحاضرات كطريقة للتدريب هي الأكثر شيوعا ولها الأولوية في الظهور على طرق التدريب الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هجان ١٩٩٨, والشافعي ١٩٩٨, وبهجت ١٩٩٣فقد أوضحت تلك الدراسات أن المحاضرة قد احتلت المرتبة الأولى في التدريب.

٢- الطريقة (هـ) و(و) وهي على التوالي" المناقشات " و " التطبيق الميداني " حصلت على نسبة موافقة مرتفعة من المتدربات فقد بلغت على التوالي (٨٠% , ٨٠%) , وهذا يعني أن طريقة " المناقشات " و " التطبيق الميداني " كطرق من طرق التدريب تحتل المرتبة الثانية في اعتماد أعضاء هيئة

التدريس عليها. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشافعي ١٩٩٨فقد أوضحت تلك الدراسة أن المناقشة والتدريب العملي لم يستخدم إطلاقا في البرنامج.

٣- الطريقة (ج) و(د) وهما على التوالي" الدروس التطبيقية " و " ورش العمل " حصلت على نسبة موافقة ضعيفة من المتدربات فقد بلغت على التوالي (٤٠% , ٢٠%) , وهذا يعني أن المتدربات يرين أن أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج لا يستخدمون هاتين الطريقتين أثناء تنفيذ البرنامج إلا بدرجة قليلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشافعي ١٩٩٨فقد أوضحت تلك الدراسة أن ورش العمل لم يستخدم إطلاقا في البرنامج .

١- الطريقة (ب) وهي " التعليم المصغر" قد حصل على أدنى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغ (١٠٠%), وهذا يعني أن المتدربات يرين أن أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج لا يستخدمون إطلاقا طريقة التعليم المصغر كطريقه حديثة من طرق التدريب.

<u>خامسا : ينص السؤال الخامس على ما يلي :</u>

٥- ما مقترحات مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام التي يمكن المساهمة بها في تحسين البرنامج التدريبي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المتدربات, كما تم ترتيب الاستجابات ترتيبا تنازليا كما تظهر في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

يوضح مقترحات المتدربات نحو البرنامج مرتبة ترتيبا تنازليا

م	الاقتراح	التكرار	النسبة
١	دمج مقرر سياسة التعليم في المملكة مع مقرر الإدارة المدرسية بهدف التقليل من عدد المقررات ولتجنب التداخل والتكرار في بعض الموضوعات.	٢٠	%١٠٠
٢	إضافة مقرر الأمن والسلامة ومقرر أخر للإسعافات ألا وليه.	١٨	%٩٠
٣	التقليل من الجانب النظري والتركيز على الجانب التطبيقي.	١٨	% ٩٠
٤	إثراء مكتبة الكلية بالمراجع ذات العلاقة بمحتوى البرنامج.	١٧	%٨٥
٥	دمج مقرر مشكلات تربوية وسلوكية مع مقرر توجيه وإرشاد نفسي	١٧	%٨٥
٦	التقليل من الواجبات المنزلية	١٧	%٨٥
٧	التقليل من إجراء البحوث العلمية	١٦	% ٨٠
٨	إلغاء الاختبارات والاكتفاء بأوراق العمل والأبحاث والمناقشات .	١٥	% ٧٥
٩	زيادة عدد زيارات مقرر" زيارات ميدانية " وعدم التركيز على المدارس المتميزة	١٥	% ٧٥

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك نسب موافقة كبيرة من المتدربات على العبارات المقترحة، كما أشارت النتائج على تجانس في نتائج الدراسة، فقد جاء الاقتراح رقم (١و٥) والاقتراح (٢, ٣, ٤) مؤيدة لعبارات الاستبيان على التوالي (٢٨ , ٢٧, ٣٧, ٩) وهذا يدعو المخططين للبرنامج على ضرورة الأخذ بتلك الاقتراحات لتطوير البرنامج وتحسينه.

مما سبق يمكن تلخيص نتائج الدراسة كما يلي:

١- أوضحت نتائج التساؤل الأول أن هناك اتجاه إيجابي بصفة عامة لدى أفراد العينة نحو فاعلية إعداد البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية المقام بكلية التربية للبنات بالرياض ونجاحه في الإشراف والتخطيط والتنظيم .

٢- كشفت نتائج التساؤل الثاني أن معظم المتدربات يشعرن بالرضا عما تحقق من أهداف للبرنامج, فقد نجح البرنامج في تطوير مهارات المتدربات الإدارية والتربوية والتعليمية, وفي إحداث تغيرات سلوكية في العلاقات الإنسانية, كما اسهم في تزويد المتدربات بمفاهيم حديثة اتجاه المهنة, إلا أن البرنامج لم يحقق أهدافا مرضية في تنمية قدرة المتدربات على استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية.

٣- أظهرت نتائج التساؤل الثالث إلى أن هناك تقبل بصفة عامة من قبل المتدربات لمقررات البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية. فقد كشفت نتائج الدراسة إلى عدم رغبة المتدربات في حذف مقررات البرنامج وإنما يرون ضرورة دمج بعضها منعا لتداخلها, كما كشفت النتائج أيضا على رغبة المتدربات لإضافة بعض المقررات للبرنامج لتلبية حاجاتهن التدريبية .

٤- أشارت نتائج التساؤل الرابع إلى وجود اتجاه إيجابي من قبل أفراد العينة نحو تمكن أعضاء هيئة التدريس من المقررات في البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية، كما كشفت النتائج أيضا إلى وجود اتجاه سلبي نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريب الحديثة, فقد ركزت القائمات على استخدام الأساليب التقليدية النظرية في التدريب – كالمحاضرة وإجراء البحوث – ولم تستخدم الأساليب التطبيقية الحديثة كالتعليم المصغر وورش العمل بدرجة كافية.

٥- أظهرت نتائج التساؤل الخامس إلى أن هناك مجموعة من المقترحات الفعالة من قبل المتدربات التي يمكن الأخذ بها في تحسين البرنامج وتطويره.

<u>التوصيات</u>

في ضوء ما أسفرت عنة الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

١- الاهتمام بتدريب المديرات ومساعداتهن أثناء الخدمة, حيث كشفت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي قد اسهم في الرفع من مستوى أداء المديرات وفي تجديد أفكارهم وتعديل سلوكهم .

٢- إيجاد حوافز مشجعة للمتدربات, كتقديم مكافآت مالية, أو ربط الترقية الوظيفية بالحصول على دورات تدريبية .

٣- إعادة النظر في محتوى بعض مقررات البرنامج وتوجيهها للجانب العملي التطبيقي .

٤- العمل على استخدام أساليب تدريبية حديثه، وعدم الاقتصار على الأساليب التقليدية.

٥- العمل على تدريب المدربين المنفذين للبرنامج التدريبي ، وتعريفهم بأساليب وطرق التدريب الحديثة لتلبية حاجات الدورات التدريبية المتطورة .

٦- ضرورة استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم الحديثة بما يتناسب مع أهداف برنامج التدريب

٧- العمل على تكثيف الزيارات الميدانية في المدارس والتنوع في مستوياتها عند اختيارها .

٨- التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتكليف المتدربات بالواجبات والأبحاث العلمية.

أبحاث مقترحة

١- إجراء دراسة لمعرفة آراء مديرات مدارس التعليم العام حول أثر البرنامج التدريبي على أدائهم الإداري والفني بعد العودة إلى مدارسهم .

٢-إجراء دراسة لمعرفة آراء المعلمات والإداريات في الأداء الإداري والفني للمديرات ومساعدات المديرات الذين تلقوا دورات تدريبية أثناء الخدمة .

٣-إجراء دراسة لمعرفة اتجاه المتدربات نحو البرنامج التدريبي وعلاقته بالتوافق الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٤-إجراء دراسة مقارنة لاتجاه المديرات التربويات وغير التربويات نحو البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية.

قائمة المراجع العربية

١- بهجت , أحمد رفاعي (١٩٩٣) . فعالية دور الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان، دراسة تقويمية. دراسات تربوية , مجلد ٨, جزء ٥٤ , إصدارات رابطة التربية الحديثة ، القاهرة .

٢- الحليبي ، عبد الطيف حمد وعبد العليم ، أسامة محمد (١٩٩٨). الكفاءات المكتسبة لمدير المدرسة من الدورة التدريبية بكلية المعلمين بالأحساء بالمملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، العدد ٧٠ , ص ص ٣٠٨- ٣٣٩.

٣- حمدان، محمد زيدان (١٩٩١) . تصميم وتنفيذ برامج التدريب : بأسلوبية رقمية سلوكية لتحسين الموظف والمؤسسة والوظيفة , دار التربية الحديثة , عمان.

٤- درويش , عبد الكريم (١٩٩٧) . التدريب منظور علمي عملي ، المجلة العربية للتدريب، العدد الأول ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب , الرياض .

٥- الدمهشاوي, عبد الفتاح (١٩٨٤) . برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، جمعية المعلمين الكويتية , الكويت.

٦- الرفاعي , على محمد (١٩٨٧) . الأساليب الحديثة للتدريب الإداري ، المجلة العربية للتدريب، العدد الأول ، المركز العربي للدارسات الأمنية والتدريب , الرياض .

٧- السادة ، حسين بدر (١٩٩٧) . دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين. رسالة الخليج العربي، العدد ٦٥, ص ص ١٧-٦٣.

٨- الشافعي ، أحمد عبد الحميد (١٩٩٨) . بعض مشكلات الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، العدد ٧٠ , ص ص ١٦- ٧٣.

٩- الشيخ, عبداللة (١٩٩٠) . دراسة تقويمية للدورة التدريبية لمنهج الرياضيات المطور والموحد للفصل الثالث الابتدائي ،. المجلة التربوية , مجلد ٦, العدد ٢٢ , الكويت: إصدارات مجلس النشر العلمي , ص ٢٢٨.

١٠- صالح، محمود عبد الله (١٩٩٠) . مفهوم مديري البرامج التدريبية لفعالية التدريس. مجلة جامعة الملك سعود, مجلد (٢), العلوم التربوية (١) , ص ص ١-١٦.

١١- العساف,صالح (١٩٩٥) , المدخل إلي البحث العلمي في العلوم السلوكية, مكتبة العبيكان, الرياض .

١٢-عقيلان, محمد مرسي (١٩٩٠) . التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد (٢) , العلوم التربوية (١) ، ٢٩٣- ٣١٦.

١٣- عمر, عبد الرحمن (١٩٧٣) . مبادئ علم النفس الإداري ، القاهرة : جامعة عين شمس.

١٤- الغامدي، عبداللة مغرم، و الغامدي ، حمدان أحمد (٢٠٠٠) .تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات . رسالة الخليج العربي، العدد (٧٦) ، السنة (٢١) ، ٥٧-٨٤.

١٥- الفضيلي، فضل صباح (١٩٩٥) , مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية . الإدارة العامة ، العدد (٣٤) ، ٦٣٧- ٦٧٢.

١٦- اللقاني، احمد، الجمل، علي(١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفية , :عالم الكتب القاهرة.

١٧- المحبوب، إبراهيم (١٩٩٩). آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد (١١) , العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٧- ٣٩.

١٨- مدكور، علي أحمد (١٩٨٥) . تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها, المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، منشورات الآيسيسكو، الرباط.

١٩- مصطفى, صلاح عبد الحميد، والنابه، نجاة عبد الله (١٩٨٦). الأداة التربوية: مفهومها ، نظرياتها, وسائلها, الإمارات العربية للنشر والتوزيع, دبي .

٢٠- المطلق، محمد بن عبد العزيز (١٩٨٩) . "دور المعلم والمدير وموجه الإدارة المدرسية في العملية التعليمية" التوثيق التربوي , العدد ٣٠ , إصدارات مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي ، الرياض . ص ص ١٣٠-١٣٤.

٢١- موسى، عبد الحكيم (١٩٩٦) . تقويم برنامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام ، مجلة جامعة أم القرى ، مكة المكرمة,العدد ٩, ص ص ١٣٥- ١٧٩.

٢٢- هجان, علي حمزة (١٩٩٨) , آراء مديري مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهم أثناء الخدمة , مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد (٢٢) الجزء (٢) , القاهرة، ، ٨٣-١٢١.

٢٣- الهندي، وحيد أحمد (١٩٩٥) . " واقع التدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية " الإدارة العامة ، الرياض. العدد ٧٩, ص ص ٥٢٥-٥٤٥.

٢٤- يوسف، عبد القادر (١٩٨٦) . " تنمية الكفايات التربوية " ، بيروت : دار الكتاب العربي.

قائمة المراجع الإنجليزية

25- Ary, D., Jacobs, L.c., & Razavieh, A. (1990). Introduction to research in education, (4th ed.). New York: Harcourt Brace College publishers.

26- Frederiksen, L.W. (1983). Handbook of organizational behavior management. New York: John Wiley.

27- Gillat, A., & Sulyer, Azaroff, B.(1994). Promoting principals Managerial Involvement in Instructional Improvement . . Journal of Applied behavior Analysis V, (27),p. 29- 115.

28- Glueck, W. (1978). Personnel : A diagnostic approach. New York: Harcourt Brace College publishers.

29-Hanallah,R.,Guirguis,M.,(1998).Dictionary of the terms of education, Librairie du Liban publishers.

30-Henderson, E.,(1978). British Journal of Education, vol 62,No1, p.4.

31-Imants, Jeroen G., Van Putten, & Cees M. (1994). School management training, principals, and teachers sense of efficiency in primary education. International Journal of Educational Management.8 (3),p. 7-14.

32- Immegart, Glenn L., & Pascual, Roberto (1994). International Cooperation in the Preparation of school director in Spain. Journal of Education Administration, 32 (3),p. 5-17.

33- Jean,W., and Evams, D.(1995). Internships Mentorship's for First year principals: Graduate program design, Mantana state board of education, Helena, Mantana, USA.

34--Middlemist, R. & Smith, A., (1983). Personnel Management, Dallas, Prentice-Hall.

35-Smith, R.(1976). Encyclopedia of Education, vol 8,New York, West-publishing Company, p.583.

موسوعة التربية
والمستقبل

اسلوب دلفى

احكام الخبراء وخبرة الحكماء

د.ضياء الدين زاهر



تكنيك دلفي :
أحكام الخبراء وخبرة الحكماء

د.ضياء الدين زاهر

يعد تكنيك **Delphi Technique** احد اشهر الاساليب الاستشرافية والتنبؤية المستخدمة فى الدراسات والبحوث المستقبلية ، وهو يعد اليوم منهجا للوصول إلى رسم السياسات والبدائل او الوصول الى مستوى من الاتفاق وليس فقط للأغراض التنبؤية . كم انه قادر بصيغه المختلفة على المزج بين الأساليب الحدسية والاستطلاعية والمعيارية فى توليفة واحدة قادرة على استشراف اجتماعي وتكنولوجي للمستقبل . كما ينظر اليوم الى " دلفى " على انه منهجية اولية لتنظيم وصقل وزيادة الاجماع والاتساق بين الخبراء فى مجال قرار او قضية ما فى المستقبل . لذا فان الكثير من المستقبليين يعتبرونه بمثابة حجر الزاوية أو الأساس فى المستقبل ودراساته وبالإضافة الى كل ذلك فهو الأكثر استخداما فى الدراسات المستقبلية.

وحى دلفى : الجذور التاريخية

تعود تسمية هذا التكنيك – مثل كثير من التقنيات والعلوم – إلى جذور اغريقية قديمة . فتشير كلمة دلفى الى الموقع المقدس للإله ابوللو **Apollo** فى الحضارة الاغريقية ، والاسطورة تدعى ان اله الارض " جايا **Gaia** "قد سكن من قديم الزمان هذا الموقعوكان يحميه " الوحش بيثون **Dragon Pythos** " وقد قام الاله (أبوللو) ابن رب الرباب " زيوس **Zeus**" وزوجته : ليتو **Leto** " بذبح الوحش ، وجعل من نفسه سيدا على دلفى . وكان هذا الموقع مشهورا فى جميع انحاء اليونان القديمة ليس فقط لجماله ، ولكن ايضا لقدرته على التنبؤ بالمستقبل . **(H.A.Linstone.273)**

ويقع معبد دلفى هذا على بعد ١٧٠ كيلو متر شمال غرب اثينا مع سهول جبل "برناسوس **Parnassus**" وعلى مشارف خليج " كورنث **Corinth**" . وقد خدم هذا المعبد كمركز للاله ابوللو ..وكان الذين يريدون ان يستشيروا هذا الاله أن يقدموا القرابين مما جعل من دلفى واحدة من اغنى المواقع واكثرها تأثيرا فى اليونان القديم **(H.A.Linstone.273)** .

ولقد انتقلت القدرة على التنبؤ من ابوللو من خلال كاهنة وسيطه تسمى " بيثيا **Phthia**"

التى كانت تلوك بين أسنانها أوراق شجر الغار وتستنشق الأبخرة التى كانت تنبعث من شق فى القمه الصخرية التى بنى عليها معبد دلفى وهذه الابخرة الارضية كانت تضئ نفس الكاهنة بيثيا بالالهام الالهى فتنتقل بها من حالة الغماء الى حالة اللا شعور والهذيان الكلام التى كانت تترجمه بواسطة الكهان الى المتوسلين بها فى صورة " نبؤات " تتصل بحياتهم .

ومن اشهر النبؤات التى صدرت عن وحى دلفىهى النبوة المتصلة بالملك " قارون Croesus " ملك ليديا (للمزيد راجع : الشنتناوى ، ص ١٨– ٣٧)

دلفى كتكنيك علمى النشأة والامكانات

اقترح العالم الرياضى اولف هيملر O.Helmerاساسا نظريا لاستخدام اراء الخبراء فى التنبؤ من خلال اسلوب طور به الطريقة القديمة للتنبؤ فى دلفى، لذا اطلق عليه(تكنيك دلفى) بوصفه وسيلة اتصال وتنبؤ يمكن من خلالها اخذ اراء بمجموعة من الخبراء فى عديد من المجالات كالامور العسكرية والاستراتجية والصحة والسياسة والتعليم والتسويق والعلوم والتكنولوجيا .. الخ .

ويسمح اسلوب دلفى — فى اشهر صوره — بتحقيق الاجماع فى حل مشكلة معقدة بدون التفاعل وجها لوجه او مواجهة الافراد الاعضاء فى المجموعة . وبتقليل التفاعل هذا يتم تحاشى مشكلات مثل : تأثير الافراد البارزين على قرارات المجموعة او اللجنة ، وضياع الوقت والجهد فى المناقشات بيزنطية غير المتعلقة بالموضوع الاصلى ، او مناقشات متحيزة ، او تشويهحكم الفرد بواسطة ضغط المجموعة والتروع الى رفض الافكار الجديدة ، والميل للدفاع عن اوضاع او آراء سابقة

وبالتالى فإن اسلوب دلفى يسهم فى تأكيد التفكير المستقل للخبراء ، والتكوين المدروس للاراء ، وازالة اى ضغط على الافكار المطروحة او الاستجابات المتطرفة .

ومن هنا فإن هذا التكنيك او المنهج يتميز اجمالا بقدرته على الغاء ما يسمى بنشاطات اللجان الفرعية ، ويتحاشى المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التى تؤثر فى اتخاذ القرار او الحكم من قبيل الاقتناع الظاهرى، او التردد ، او الاحجام عن التخلى عن الاراء العامة او الرسمية المعلنة . ويتميز تكنيك دلفى كذلك بأنه يستبدل بالنقاش والجدل المباشر برنامجا مصمما بعناية عن طريق الاستفهام الفردى المتتابع ، حيث تتاح للخبيراو المخطط فرص معاودة النظر فى تقديراتةالسابقة مرات ومرات ، وان يأخذ فى اعتباره ما اهمله من عوامل كان يعتقد فى اهميتها الثانويةوعموما فإن هذا التكنيك قادر بوجه علم على تسهيل الحصول على معلومات من اكبر عدد ممكن من الاشخاص من دون اى صعوبات

جغرلفية حيث يستخدم البريد فى ذلك ، كما تسهل ادارته بتكلفة منخفضة ، ويمكن الحصول منه على اىة ظاهرة معقدة يصعب فهمها او تفسيرها .

وهذا كله وغيره يكشف عن الامكانات الواسعة لهذا التكنيك ليس فقط فى استشراف المستقبل والتنبؤ به ، بل ايضا فى بناء الاتصال بين مجموعة من الافراد المتخصصين او الخبراء بغرض حل مشكلة معقدة او مناقشة موضوع متشابك فى اسلوب جماعى فريد . واذا استخدم دلفى بكفاءة فهو ذو فائدة عظيمة لوضع الاهداف ورسم السياسات والتوصل الى استشرافات وتنبؤات ناجحة

الدواعي والاستخدامات

امكن استخدام دلفى كأداة للتنبؤ فى المراحل المبكرة منه كما اوضحنا ، على انه يستخدم اليوم بشكل واسع فى عمليات اعمق هى تحسين الاتصالات وتوليد الاجماع فى حل المشكلات المعقدة ، وكذلك تصميم ورسم السياسات العامة والخاصة . لذا ، فإن اشهر استخدمات دلفى كما يحضره لينستون "Linston" وزميله فى جمع بيانات تاريخية او احداث جارية غير معروفة بدقة او ليس لدينا علم بها ، دراسة الحوادث التاريخية الهامة، تقييم الميزانيات وتوزيعاتها ، التخطيط الاقليمى والتخطيط للمدن ، تخطيط النظم الجامعية ، تطوير المناهج ، كشف المؤيدين والمعارضين لبدائل الجهود السياسية ، التوصل للعلاقات السببية فى الظواهر الاقتصادية والاجتماعية المعقدة ، تصنيف وتوضيح حقيقة الدوافع الانسانية وادراكها ، عرض اولويات القيم الشخصية والاهداف الاجتماعية . هذا الى جانب عمليات الاتصال والاستشراف والتنبؤ .

وبشكل عام تظهر أهمية استخدام دلفى فى الحالات التالية:

-الحاجة الى تسهيل حل المشكلة ما عن طريق أحكام جماعية لجماعة أو أكثر .

-إذا كانت تلك المجموعات التى تقدم الاحكام ليس بينها اتصال او تدخل كاف.

-اذا كان الحل سيصبح اكثر قبولا اذا اشترك عدد اكبر من الخبراء فى تطويره بدون مواجهة وجها لوجه.

-إذا كانت لقاءات المجموعة المتكررة ليست عملية بسبب ظروف الوقت أو المسافة .

-إذا كانت جماعة أو جماعات من المشاركين أكثر بروزا من الاخرى .

صيغ دلفى وأشكاله

يمكن حصر هذه الصيغ والاشكال فيما يلى:

(١) الصورة التقليدية

Conventionaldelphi: وتعرف ايضا بتمرين دلفى Delphi Exercise وهى الصيغة الاكثر شيوعا وفية يقوم فريق صغير

بالملاحظة والمراقبة بوضع تصميم الاستبيان او اغلاستطلاع للراى حول موضع ما فى مجال معين .ثم يرسل هذا الاستبيان الى مجموعة من الخبراء الذين يقمون بارسال الاجابات الى فريق الملاحظة الذى بقوم افراده بتنسيق وتلخيص نتائج الاستبيان،، ثم يقومون بتطوير استبيان جديد لنفس المجموعة التى اجابت فى المرة الاولى مع اتاحة فرصة واحدة على الاقل لاشخاص هذه المجموعة كى يراجعوا اجاباتهم السابقة ويعيدوا تقييم ارائهم فى ضوء نتائج الاستبيان الأول (الجولة الأولى)، ثم تتكرر الجولات بنفس الطريقة الى حوالى ثلاث أو أربع جولات .

(٢) مؤتمر دلفى -Delphi: Conferenceويعرف كذلك باسلوب "الوقت الحقيقى " وفى هذة الصيغة يتم استبدال الحاسب الآلى(الكمبيوتر) بفريق الملاحظة بعد تغذيتة بحيث يقوم بتجميع نتائج المجموعة المستجيبة فى زمن سريع (حقيقى) .ويلاحظ فى هذا النوع انه يجب ان تكون كل الملابسات وظروف عملية الاتصال محدودة ومعروفة من قبل بدقة، على العكس من الصورة التقليدية التى يقوم فيها فريق الملاحظة بضبط هذة الظروف كدالة لنتائجالاستبيان .

(ج) سياسات دلفى The policy Delphi :وهى صيغة فعالة فى حالات عديدة مثل الحوارات والقرارات والتفسيرات . وهى الصيغة الاحدث فقد ظهر عام ١٩٦٩ واخر عام ١٩٧٠ ، وهو على العكس من كل اشكال دلفى لا يستهدف الوصول الىاجماع فى الرأى بين المجموعات المشاركة مهن الخبراء والمتخصصين ولكنة يستهدف تكوين وجهات نظر مختلفة وتحديد أقوى تلك الوجهات كحلول فى أى سياسة رئيسية . فإنة لايجعل صانعى القرارات منتجين للقرارات فقط ، بل يظهر حرية الرأى ، ويأخذ الاحداث المختلفة فى ألاعتبار ، فهو لايفرض القرارات بطريقة ميكانيكية أو يكون اجماعا فى الأى ، بل انه الفريق المسوول عن تصميمة يهتم بالتأكيد على كافة الاختيارات الممكنة قابلة للمناقشة ، ولذا يأخذها فى الاعتبار ،كما يقدر أى منطق لأى رأى عملى ،ويفحص قابلية أى رأى للتنفيذ . وتعتمد منهجية سياسة دلفى على تكوين عملية اتصال بين الخبراء تمر بالخطوات الست التالية:

-تكوين القضية (ما القضية التى يمكن الاخذ بها ،وكيف يمكن تنفيذها؟)

-وضع الخيارات (ما الاختيار الاكثر فائدة وفاعلية ؟). -

-تحديد المواقف الأولية للمستركين فى القضية (أى تحديد مواقف الموافقة أو المعارضة على الا ختيارات المطروحة ؟)

-شرح اسباب عدم الموافقة (ما الافتراضات ووجهات النظر والحقائق الكامنة التى يدعم بها الخبراء اختياراتهم؟)

-تقييم الاسباب (كيف يمكن أخذ وجهات النظر المختلفة تبعا للمعايير المتنوعة ؟وكيف يمكنهم المقارنة بين الأسس المختلفة ببعضها البعض ؟) .ذكر الاراء (باعادة تقييم الأراء فى ضوء وجهات النظر المختلفة وبراهينها).

وكل هذا يتطلب من حيث المبدأ خمس جولات يمكن اختصارها الى ثلاثة أو أربعة .وأيا كان الشكل أو الصورة التى يتخذها دلفى (تقليدية أو مؤتمر أو سياسات) فإن تطبيقة يعتمد على الطلب من مجموعة من الخبراء المشهود لهم فى تخصصهم والذين لايعلمون عنبعضهم شيئا من حيث الاشتراك فى هذه العملية ،بالاستجابة (عادة خلال البريد) لاستبيان يتضمن مجموعة من التساؤلات (المفتوحة فى البداية والمغلقة غالبا فى الجولات الاخيرة) . وبعدتلقى هذة الاستجابات فيما يسمى بالجولة الأولى ، يتم تحليلها وتصنيفها واعادتها مرة أخرى للخبراء لاخبارهم بنتائج استجاباتهم . وتتكرر العملية – كما سبقت الاشارة- ويتم اخبار الخبراء بالاستجابات المتطرفة فى الجولة الثالثة ويطلب منهم اعطاء اسباب لهذة الاجابات ، ويتم تلخيص الاسباب المجهولة للجولة التالية ، وهكذا حتى يمكن الوصول إما إلى اتفاق عام ،أو إلى سياسيات بديلة رئيسية .

وتستخدم فى أسئلة دلفى احدى الصورتين التاليتين :

-استقرائية Inductive، حيث يقدم للخبراء سؤالامباشراعن المجال موضوع البحث ،وتترك لهم حرية الاداء بتصوراتهم حوله.

-استنتاجية Deductive،وفيمل تقدم للخبراء معلومات وبيانات أساسية عن موضوع البحث متبوع بعدد من الاسئلة المفتوحة ، ليعلقوا عليها ويضعوا تقديراتهم بشأنها على ان تحلل بالطريقة السابق شرحها وتعاد للخبراء من جديد .

حدود تكنيك دلفى

رغم كل النجاحات التى أحرزها هذا التكتيك فى مجالات التنبؤ والاستشراف وبناء الاتصالات وتصميم السياسات وأتخاذ القرارات فى مجالات لاحصر لها كالتقدم العلمىالمفاجىء والتطورات الطبية والاقتصادية والتعليمية والتكنولوجية والاعلامية والعسكرية وصناعة السياسيات العامة والخاصة ،رغم كل هذا ،الا ان هذا التكتيك تواجهة بعض الصعوبات منها صعوبات الاتصال، وعدم الدقة فى اختيار الخبراء ، وتدنى مستوى ادارة عملية الاتصال ، واختلاف

المدارس الفكرية للمشاركين اختلاف جذريـــا ،وفقدان الثقة فى محل الاجماع الذى يمكنالوصول إلية بسبب عدم التجانس بين الخبراء والمشاركين وسيادة رأى الأغلبية ، والأمانة العلمية لمجموعــة المراقبة والضغط ...الخ

وبديهى أن هذة الصعوبات تتصـــل بالدرجـــة الأولى باليغ التى تهدف الى الاجماع (التقليديـــة والمؤتمر) فى حين ان صيغـــة سياســـات دلفـــى تستطيع تفادى هذه المآخذ أو الصعوبات وترسم لنا سياسات أو بدائل وسيناريوهات مستقبلية .

المراجع

- Armstrong , J .Scott , (ed.) ;principles of Forecasting : A Handbook for Researches andpractitioners(Boston : Kluwer Acodemic publishers 2001)
- Sockman Harlod ; Delphi Critique ; Expert Opinion , Forecasting, and Group Process. (Lexington, Mass; Lexington Book)
- Linstone, H, and Turoff, M; eds, (Reality, MA., Addison Wesely, 1975)
- Sniezek, J.A. and Henry, R.A ; Accuracy and Confidence in Group Judgement, Organizational Beh .

مراجعات كتب

▫ تعليم بلا أهداف

تعليم بلا أهداف

TEACHERS WITHOUT GOALS,* STUDENTS WITHOUT PERPOSES.



عرض أ.د.عبدا لراضى إبراهيم محمد*

الفكرة الأساسية التى بنى عليها "بيركنسون" مدخله ونظريته الناقدة فى هذا الكتاب ،أنه ليس صحيحاً الاعتقاد السائد بين المعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية بنظرية الأهداف والتى يبالغون فى العمل على تحقيقها من خلال نقل المعرفة إلى المتعلم . بمعنى أن المعرفة مكانها خارج المتعلم وما على المعلمين إلا أن ينقلونها إلى المتعلم واضعين فى اعتبارهم حداً أوسقفا أن وصل إليه المتعلم فقد تحقق الهدف من عملية التعليم " نقل المعرفة ". وهذه الفكرة هى التى ساعدته فى صوغ عناوين بابى الكتاب وفصوله التى كتبها:

الباب الاول وعنوانه " ضد الحداثة " ويتكون هذا الباب من ثلاثه فصول :

- الفصل الأول ويتخذ له المؤلف عنواناً هو : ضد التعليم!! وفى السطر الأول يتحفظ على هذا العنوان فيقول " على الرغم من أن هذا الفصل بحمل هذا العنوان ، إلا أننى حقيقة لست ضد التعليم (ومن ذا الذى يستطيع أن يكون ؟). ولكننى ضد المعلمين الذين يتصورون أن وظائفهم هى التى ترتقى بالتعليم ... "، ويرى أن هذا الفهم لوظيفة التدريس نتج عنه عدد من الصعوبات التى نشأت من الاعتقاد المرسل والشائع ، بأن التعليم يأتى من خارج الإنسان ، وهى نظرية أرسطية مازالت تشكل أساس المدخل الحديث فى التدريس ، ومعظم المعلمين المعاصرين يرون أن وظائفهم لا تتعدى ملء أدمغة التلاميذ بنقل المعرفة إليهم".
- <u>النظرية الحديثة للتربية</u>

ويرى المؤلف فى هذا الفصل أن فرانسيس بيكون هو الذى أحيا فكرة أرسطو القائلة بأننا نستقبل المعرفة من خلال حواسنا، وتنمو معرفتنا من خلال الاستقراء.واستشهد بما قاله بيكون :إن العلماء يتوصلون إلى نتائج عامة من خلال ملاحظتهم العديد من الحالات الخاصة،

---

* تأليف HENRYJ . PERKINSON الناشر MCGRAW-HILL,INC.1993

ترجمة أ.د. عبدالراضى إبراهيم محمد الناشر مكتبة الأنجلو المصرية سنة ٢٠٠٠ م

*أستاذ أصول التربية فى جامعتى عين شمس ، والإمام محمد بن سعود الإسلامية فى الرياض .

وأنه يتعين علينا أن نقرأ كتاب الطبيعة بدلاً من قراءة الكتب بحثا عن المعرفة ، على أن نتحرر في قراءتنا لكتاب الطبيعة من الأحكام القبلية والتقاليد ، والعادات والتحيزات الذاتية ، أو ما أطلق عليه "الأوهام" ، وعندئذ سندرك المعرفة الحقيقية . ولقد صارت هذه الفكرة أساسا للتربية العالمية الحديثة . ووفقا لهذه النظرية يمكن للمدرسيين أن ينقلوا المعرفة إلى أي أحد في يسر وسهولة ، وذلك بتقديمهم العالم الحقيقي لتلاميذهم ومن ثم يمكنهم أن يذركوها من خلال حواسهم .

- ومن "بيكون" إلى كومنيوس في هذا الفصل حيث يرى بيركنسون أن كومنيوس نجح من خلال كتبه في تقديم طرائق لتدريس " كل الأشياء لكل الناس" في سرعة ،وبعناية ومتعة.
- وبعد أكثر من قرن من الزمان جاء منظرون من مثل روسّو. وقالوا إن ما رآه أرسطو وكومينيوس و"جون لوك " ومعظم الفلاسفة قد أخطأوا في تصورهم أن العقل البشري إناء فارغ يحتاج إلى ملئة بالمعرفة ، لأنة صفحة بيضاء وما على المعلم الا أن يحضر عليها ما يعلمة . ولقد ذكّر "رسو" المعلمين بأن الكائن البشري ينمو ويتطور مع مرور الزمن . ومما يدعو إلى الاسى ان المدرسين كانوا يركزون *خطأ* على ما يهم الكبار أن يعرفوه دون أن يشعروا بما يحتاج آلية الأطفال أن يتعلموه ، وظلوا دائما يبحثون عن الرجل في الطفل ولم يفكروا في ما الذي يكون علية الطفل قبل أن يصير رجلا؟.
- ويستطرد "روسو" قائلا: إن النشاط والفعالية لاتتحقق الاإذا وجّه المعلمون انتباههم جيّدا إلى مراحل النمو التي يمر بها كل الأطفال ، ومن ثم لاينقلون إليهم الا المعرفة التي هم مستعدون لاستقبالها .
- ومع نهاية القرن التاسع عشر استطاع "جون ديوى" ان يمزج بين آراء "روسو" ونظرية التّطور ليخرج بفكرتة بأن التعليم لا يتحقق إلا من خلال أسلوب حل المشكلات . ويؤسس "ديوى" فكرتة هذة في التعليم على ما جاء في نظرية التطور من أن صنوف الكائنات الحية قد نشأت أو نمت من تغلبها على مشكلات التكيف مع البيئة المتغيرة دائما. ويرى"ديوى بناء على ذلك أن التعليم ما هو إلا ضرب من حل المشكلات التي يواجهها المرء وذلك تحقيقًا لأهداف معينة ،. ووفقا لنظرية "ديوى" فإن الطلاب لا يتلقون المعرفة ، وإنما هم يكتشفونها، ومهمة المعلمين التي عليهم القيام بها ،ليست فقط مواجهة الطلاب بمشكلات تتفق مع مستوى نموهم ، بل أيضا بمشكلات تمكنهم في الوقت نفسة _من اكتشاف المعرفة التي يريد المعلم

أن يتعلموها . ويرى "بيركنسون أن بناء "ديوى" التربوي والتعليمي ما زال باقيًا فى الاتجـــاه الأرسطى ومؤداه أننا نستقبل المعرفة أساسًا "من خارجنا"

نظرية ' بديلة': كما فعل المؤلف فى تأصيلة للنظرية الحديثة للتربية فى هذا الفصـــــل ، نجدة يؤصل للنظرية التربوية البديلة بأنها ترجع فى جذورها الى سقراط وتلميذة "افلاطـــون" وكلآهما قالا منذ زمن بعيد ! إن المعرفة تنبثق أساسا من داخل الذات العارفة _ ومازال هـذا الفهم يَمّتع ببعض الحياة فى عصرنا فمثلاً فى ما يقول عالمان من أبرز علماء النفـــس همـــا "سكينر ،"بياجية" .وهكذا أصبحت فكرة آن المعرفة تنبع من داخل المتعلم تتعارض تعارضـــا قويا مع وجهة النظر الحديثة ، والتى ظلت جزءاً من الحسّ العام منذ القرن الســـابع عشـــر الميلادي .وربما يوضح ذلك تلك المقاومة الشديدة وسوء الفهم لنظريتي "سكينر" "وبياجية" فـى عصرنا .

- ويرى المؤلف أنه يجب النظر إلى التربية باعتبارها عملية نمو المعرفة هروبا من التأثير الطويل والعميق لنظرية أر سطو . ويستبدل بها نظرية التطور آلتي لم يعرف عنها أر سطو شيئا فى زمانه . ولمن السؤال هنا ما اختلاف مفهوم "بيركنسون"للتربية باعتبارهـــا "نمّـوا للمعرفة ، ومفهومها عند من يقولون بأن التربية تعنى النمو ؟ يقول إن الغالبية من الـتربويين والمعلمين يرون التربية من منظور ما قبل الدار ونية على أنها تراكم المعرفة من الخـارج ، وبهذا يصبح معنى المعرفة عندهم مشتملا على ملء العقل لأفكار والنظريات وغير ذلك من الأمور الذهنية .لقد دعا "جون ديوى" إلى نظرية تطورية لنمو المعرفة ولكنة أختفي عليـــها توجها أرسطيو وذلك بتبنية نظرية (لامارك ١٧٤٤-١٨٢٩م) وهى نظرية ترفضها الغالبيـــة العظمى من علماء البيولوجي ، وتؤيد نظرية دارون فى التطور ،ومن المتوقع أن الـتربويين أيضا سيرفضون أيضاً نظرية "ديوى" فى النمو. كما يقول بيركنسون.
- أما الفصل الثاني فيأتي بعنوان "طلاب بلا غايات" ويمهد فية الكاتب لنظريـــة المعرفـة التطورية وذلك بمناقشة مدىً خطأ فكرة أن المعرفة تأتى من خارجنا ويفندها

تفنيداً علمياً منطقياً هادئاً حتى انتهى إلى نظرية المعرفة التطورية والتى سبقتها فقرة تعزز وجهـة نظره مؤكداً .أنه يوجد علم حقيقى فى أعماق الإنسان ينبثق منه فجأة نشاط يمثل تغذيـــة راجعـة سالبة تتجلى واضحة عندما يجد المرء نفسه فى مواجهة تحد فكرى وعرفى ، ويجد استجابته لـــم تكن ملائمة للتحدى أو متكيفة معه ، لذلك نجد أن نمو المعرفة ليس إلا عملية تكيف وأن المعرفـة

المناسبة التى تبقى هى المعرفة المناسبة للموقف والمتكيفة معه . وفى الحقيقة فإن ابتكارنا المعرفة الخاصة بنا أكثر من استقبالنا لها من الخارج، جاء من نظرية للمعرفة يطلق عليها " نظرية المعرفة التطورية" التى قدمها كارل بوبر Karl Popper " والآخرون ، وهى محاولة لاستخدام نظرية التطوير الدارونية فى نمو المعرفة .

- المعرفة تتطور بالانتخاب الطبيعى :

إن البشر وهم كائنات حية لا يتناسلون فقط ، بل أيضاً عليهم أن يبدعوا معرفة فتمثلة فى مفهومات ومهارات .. ولكن ماذا يعنى أصحاب النظرية التطورية بالمعرفة ؟ وما هى طبيعتها ؟ يجيب الكاتب عن هذه الأسئلة فى عدة صفحات من هذا الفصل باعتبارها محور الكتاب والنظرية البديلة التى يتبناها الكاتب ، ولذلك نجده يوظف أبعاد النظرية الدارونية فى المعرفة كما قدمها " كارل بوبر " فالمعرفة تتطور بالانتخاب الطبيعى ، والمعرفة الفطرية ظنية ، أى معرفة ناقصة ، ومعرفة الكائنات الحية معرفة ذاتية وتخمينية ، ويطرح سؤالاً ويجيب عنه : وهو كيف يحدث نمو المعرفة الشخصية عند البشر ، متتبعاً بتصرف مستويات النمو التى قدمها " جان بياجية " وهى المستويات المتعارف عليها من علماء نفس النمو الإنسانى .

- أما الفصل الثالث فيأتى بعنوان " مدرسون بغير أهداف " ويبدأ هذا الفصل بأن محاولة تفسير حركة الكون لعلة أو غاية ، قد تراجعت مع ميلاد العلم الحديث فى القرن السابع عشر بالتدريج ، وإن كان مايزال معظمنا يحاول تفسير السلوك البشرى تفسيراً سببياً ، أى يرتبط بالأهداف والمرامى . والأمر هكذا عند المعلمين ... ، ويفضل ما يترتب على عملية نقل المعرفة إلى التلاميذ من خارجهم من أخطاء فى هذا الفصل على النحو التالى :

- أولاً وقبل كل شئ : ليس من أخلاق المهنة أن يحاول المعلمون نقل المعرفة إلى التلاميذ لأنهم بذلك يتجاهلون أنهم معصومون من الخطأ ، وفى الوقت ذاته فإنهم ينكرون على التلاميذ فعاليتهم ....،....،...،

- ثانياً: أن هناك أسباباً نفعية تجعلنا نقف ضد محاولة نقل المعرفة إلى التلاميذ لأن محاولة نقلها قد تجعل التلميذ يتمسك بما يسمى المعرفة المنقوله إليه بعض الوقت ، (علماً بأنها ليست منقولة ، وإنما هى معرفة من إبداع التلاميذ) حتى يسترجعها عند الامتحان . ومثل

هذه المعرفة لا تصبح جزءاً أساسياً من معرفة التلميذ ، لأنها عادة لم يفهمها التلميذ ، وإنما اكتفى باختزانها فى ذاكرته كما هى

- ثالثاً وما يجعلنا نقف ضد محاولة نقل المعرفة إلى الطلاب سبب فنى " بيدا جوجى Peda Gogy " ذلك أن عملية النقل وما يصاحبها من طرق تدريسية تحول دون النمو المعرفى على المدى البعيد .وقد يقال أنه عندما يبدو نقل المعرفة ناجحاً، فهذا دليل على أن المعرفة المنقولة إلى الطالب قد صارت عنده اعتقاداً حقيقياً . فهو قابض عليها قبضاً شديداً . (قد يصلح هذا المنحنى فى تعليم بعض النصوص الدينية التى تتسم بالثبات واليقين ...والكاتب بهذا يمهد للمدخل الناقد الذى يتبناه بديلا للمدخل الأرسطى . ويرى أن المدخل الناقد يتحاشى ثلاث الصعوبات التى ترتبت على تطبيق المدخل أو النظرية الحديثة . ويبين ميزات المدخل الناقد بأنه ييسر المعرفة ويبتعد بها عن تسلط التعليم ، وأن المعلم فى مقدوره تيسير التعلم " الحق " بمساعدته التلاميذ على تحسين معرفتهم ونموها . وبناء على ما تقدم ، فإن التعليم جرأة ، وتتخلى المعلمون الذين تبنو المدخل الناقد عن الأهداف ، ويتخذ كل منهم أجنده أو قائمة من البنود المجدولة زمنيا والتى تتعلق بالطالب ، وكل معلم يجعل فى مركزا اهتمامه جانبا محدداً من جوانب معرفة الطالب ،فهذا معلم يركز على مساعدة الطلاب على تحسين كتاباتهم ــ خطاً وتعبيراً ، وفكراً وأسلوباً ، وجمالاً ... إلخ

وهذا معلم يساهم في تنمية وإتقان مهاراتهم الرياضية (الحساب والجبر والهندسة والفيزياء ..إلخ) ، أو يساهم على فهم وإدراك العالم الذي يعيشون فيهمن حيث هو بيئة طبيعية واجتماعية وسياسية وجمالية ..إلخ

ويعترف "بيركنسون " أن المدخل الناقد فى التعليم الذى ذكره فى هذا الفصل من الكتاب " لا هو بالأصيل ، ولا هو بالمستحدث أو الجديد ، بل هو معروف للمعلمين منذ " سقراط " ، وحتى " منتسورى " حيث نادوا جميعاً بأن كل تعلم ما هو إلا تعلم ذاتى " Self Learning " أى أن التلميذ يعلم نفسه بنفسه ، وما مهمة المعلم إلا تيسير هذا التعلم الذاتى . مهمته تيسير نمو المعرفة عند الطالب وتحسينها . ثم يعقد المؤلف بعد ذلك موازنة بين المدخل التقدمى والمدخل الناقد وبهذا الفصل ينتهى الباب الأول من الكتاب .

- أما الباب الثانى فيأتى عنوانه أكثر شدة فى صدمته للقارئ إذ يحمل العنوان " ضد ما بعد الحداثة " ويتضمن أربعة فصول تبدأ بالفصل الرابع حيث عنونه الكاتب بـ معرفة بغير

تسويغ (تبرير) ومنذ البداية يبين لنا العلاقة بين المعرفة المبررة أو المسوغة والتعليم فيقول :" إن المعلمين الذين يحددون أهدافا تعليمية تحديدا مسبقا ، دائما يتبنون نظرية عقلانية في المعرفة لها مبرراتها أو مسوغاتها . وطبقا لهذه النظرية ، فالعقلانية تعتمد على خصيصة أساسية هى قبول تلك المعرفة فقط على أنها معرفة صحيحة ، ذلك أن المعلمين المتبنين لهذه النظرية يريدون من طلابهم أن يتقبلوا المعرفة التى يقدمونها لهم ويحاولون - عادة - تبرير ما يقدمون "بالبرهنة " على صحته . ويلجأ بعض مدرسى الحداثة إلى غلق باب التراجع باستخدام الأساليب الآتية :

أ. أسلوب مرجعية الخبراء فى هذا المجال المعرفى أو ذاك من مثل " كل علماء المجال متفقون على أن هذه النتيجة صحيحة "

ب. مرجعية التجربة العلمية " لقد أثبتت التجارب العلمية صحة هذا الغرض " .

جـ أو مرجعية الخبرة الحسية " إذا نظرت بعناية واهتمام فستدرك أن هذه القضية صائبة :

د- أو مرجعية سلطوية " أنا المعلم وما أقوله هو الصحيح ". ويفند المؤلف كل هذه المسوغات وأشكال التبرير حتى يصل بنا إلى ظهور بعض المدرسين - طبقا فى الولايات المتحدة الأمريكية - الذين أطلق عليهم " مدرسو ما بعد الحداثة " الذين اتخذوا من الفلسفة التحليلية وبخاصة " فتجنشتين " دعما لحركتهم فى تسويغ المعرفة متحاشين بذلك التراجع النهائى والتناقض .

ولكن الملاحظ - كما يذكر الكاتب أن الأساسى الذى تعتمد عليه اليقينية المعرفية هو لعبة اللغة نفسها - أى نظام اللغة المستعمل فى المجتمع اللغوى ، ومن ثم فإن التسويغ واقع أساسا فى داخل النسق اللغوى . أقول ولكن الملاحظ أنه "نتج عن هذا المدخل الفلسفى فى التبرير أو التسويغ انقسام المعرفة إلى أقسام شتى غير متكاملة ، وصار لكل قسم منها مجتمعه اللغوى الخاص به والذى أصبح يمثل دائرة مغلقة بدرجة أو أخرى ."

ثم ينهى المؤلف هذا الفصل بالمجالات المعرفية التى ظهر فيها تسويغ المعرفة فى مجالات العلوم الإنسانية والعلمية وهو ما أطلق عليه مدخل ما بعد الحداثة .

- وأما الفصل الخامس فيضع له الملف عنوانا مثيرا وصادقا للقارئ وهو " ضد التطبيع الاجتماعى " ويستعرض فيه فى إيجاز رشيق متمكن تطور حركة التعليم فى أوروبا الغربية منذ القرن السادس عشر " ووصفه بأنه كان تعليما سلطويا يسعى إلى إحداث تطبيع اجتماعى .

للناس ، واقتصر فى حديثه على جانب التطبيع الذهنى فقط يحملوا الطلاب على تقبل النظريات والأفكار والمثل المحددة مسبقا ، وهو - أى المؤلف - على وعى بأن فكرة أن يكون التعليم عملية تطبيع اجتماعى تنطوى على ما هو أبعد وأكثر من هذا ، فهى تشتمل على تطبيع وتطويع الطلاب لمؤسسات المجتمع وتنظيماته : السياسية ، والاجتماعية والاقتصادية . ومثل هذا التعليم لا يخفى طبيعته السلطوية ، وإن كان الذين أمدوا به المجتمع ، وكذلك الذين انتظموا فيه لم يدركوا طبيعته السلطوية ، ذلك لأنهم كانوا يعتقدون أن التنظيمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية القائمة وما صحبها من تدابير ولوائح كانت ملائمة وصحيحة .. وإنما . وفى ظل إيمانهم هذا كان كل فرد منهم يرى أن عملية التطبيع الاجتماعى للصغار هى بمثابة تعامل إنسانى فعال ، كان يعد الناس ليعيشوا نوعاً من الحياة كما " يجب " أن تعاش . ولم تظهر مقاومة هذا النوع من التربية والتعليم مقاومة مباشرة إلا بظهور من أطلق عليهم المؤلف " معلمو ما بعد الحداثة " . ولم يأت نقد التربية إلا بعد أن أصبح هؤلاء المربون مدركين إدراكا واعيا أن المجتمع نفسه يفتقر إلى العدالة والمساواة . وينتبه المؤلف إلى تأثير التليفزيون فى فترة الستينات على ظهور وعى الناس وبخاصة الشباب منهم بالعلاقات الظالمة فى أمريكا بين الأعراق والطبقات وبين الرجال والنساء

- وأما الفصل السادس فيحمل العنوان " تعليم بغير أساسيات " ويركز هذا الفصل على معالجة قضية المناهج فى التعليم الأمريكى وما تشهده الساحة من مناقشات ومحاضرات حولها ، وكانت أهم قضية فى هذا السياق هى تلك المتعلقة بـ " ماهية ما يستحق أن يعرف أو يتم تعليمه فى أمريكا فى أثناء الفترة التى أنشئت فيها المدارس العامة " وبعد أن انتهى المؤلف من تقديم نظريته فى الفصول الستة السابقة ، يطبق المدخل الناقد على كتابه ، فيقدمه إلى ثلاثة من المتخصصين ليكتب كل منهم نقده من وجهة نظره وهؤلاء المتخصصون فى التربية هم :

" بيتر دبليو إيرازيان Peeter W.Alrasian " وهو أستاذ فى كلية بوسطن وخبير فى التدريب الميدانى للطلاب المعلمين فينقد الكتاب على ضوء خبرته . بحقائق التعليم كما هو فى الواقع الممارسة . وقد جاء ذلك النقد فى الفصل السابع الذى حمل عنوان " التربية الناقدة وحقائق التعليم " وتجد فيه القرئ نقداً قاسياً.

أما الناقد الثانى فهو " جويل سبرنج Joel Spring " الذى نقد الكتاب من وجهة نظـــر القـــوى السياسية العاملة فى المجتمع الأمريكى . وتضمن ذلك النقد الفصل الثامن الذى اتخذ عنوانـــا هو " التربية الناقدة والقوى السياسية " .

وأما الناقدة الثالثة والأخيرة فهى " جوان بيرشتا ين Joan Burs Tyn " حيث قدمت نقداً للكتاب من منظار المساواة بين الجنسين وحمل الفصل التاسع العنوان التالى " التربيـــة النـــاقدة مـــن منظور المساواة بين الجنسين .

أما الفصل العاشر والأخير نقد كتبه المؤلف تحت عنوان " ردى على نقادى " ويرد فيه عليهم رداً موضوعيا يتسم بأدب العلماء ، فيوافقهم على ما أصابوا فيه ، ويخالفهم ويدافع عـــن مـــا رأى أنه مصيب فيه .

والله اسأل أن يجد القارئ لهذا الكتاب ما يفيد ، والله من وراء القصد موفقاً ومعيناً .

حركة التربية

ندوات ومؤتمرات

- الاتجاهات السائدة فى البحث التربوى

- الجودة النوعية للتعليم العالى ، والبحث العلمى فى الوطن العربى



الندوة العلمية الرابعة لقسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ
الاتجاهات السائدة فى البحث التربوى
" الثغرات والطموحات "
فبراير ٢٠٠١ م

د.عصام توفيق قمر*

فى ضوء ما تشهده مناهج البحث التربوى فى الآونة الأخيرة من ثورة على ميراث منهجى يحمل كثيراً من المثالب ، نظم قسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ ندوته العلمية الرابعة لمناقشة المستجدات والانتقادات التى تتعرض لها مناهج البحث الشائعة الاستخدام والمعروفة لدى الباحثين .

وقد بدأت الندوة بكلمة افتتاحية للأستاذ الدكتور/رضوان البارودى عميد الكلية وراعى النـدوة ، تلاه كلمة الأستاذ/ إبراهيم عصمت مطاوع رئيس الندوة . وقد شارك فى الندوة جمع كبير مـن الساده الأستاذه والباحثين بالجامعات ، والمراكز البحثية، بالإضافة إلى بعض المسئولين بـوزارة التربية والتعليم ، وطلاب الدراسات العليا من جامعة طنطا ، والجامعات الأخرى .

المنهج النقدى وأزمة البحث التربوى (د.محمد المنوفى) .رؤية تحليلية لمناهج البحث فـى علـى النفس للمكفوفين (د.هانم صلاح توفيليس).

فعالية أخذ الملحوظات ووضوح الأهداف فى فهم عناصر المنهج والإتجاه نحو بعض الممارسـات التربوية لدى مديرى المدارس بالتعليم العام (د. المهدى محمود سالم) .

رؤية نقدية للمعالجة الإحصائية السائدة فى البحوث التربوية فى مصر (د.مجدى ماهر مسيحه).

وقد إنتهت الندوة إلى مجموعة من التوصيات منها :

- دعوة الباحثين فى كليات التربية لنبذ المناهج البحثية التى تجاوزها التغيـير القائم فى عالمنا المعاصر .
- أن يتم تدريس مناهج البحث المعاصرة فى مرحلة البكالوريوس والليسـانس ومرحلة الدراسات العليا بالدبلومات والماجستير والدكتوراه.

---

*باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

- أن تسعى هيئات التدريس بكليات التربية إلى عمل البحوث الجماعية ، وبحوث الفريق للاستفادة من الثراء المتوقع من هذه البحوث.
- أن توضع استراتيجيات عامة لتحكيم البحوث المقدمة لطلاب الماجستير والدكتوراه ، وكذلك لتحكيم بحوث الترقى التى يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
- الاهتمام بتأصيل المنهج النقدى فى البحوث التربوية.

مؤتمر الجودة النوعية للتعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى لمواجهة التحديات المستقبلية القاهرة ٢٤-٢٧ ديسمبر ٢٠٠١ م



إعداد:د.ضياء الدين زاهر

تأتى أهمية هذا المؤتمر ليس فقط من أهمية موضوعه بل لأنه يمثل المؤتمر الثامن للوزراء المسئولين عن التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى . وقد عقد فى رحاب الجامعة العربية بالقاهرة .وقد سبق عقد هذا المؤتمر إجتماع تمهيدى للجان الخبراء (ثلاث لجان) التى استعرضت الدراسات المتصلة بالمؤتمر من خلال ثلاثة محاور:-

المحور الأول التعليم العالى :

وقد ناقشت هذه الجنة فى هذه المحاور دراسات عن

- استيعاب الأعداد المتزايدة لطالبى التعليم العالى
- التمويل الحكومى والخاص للتعليم الخاص
- ربط مخرجات التعليم العالى بسوق العمل

الأستاذ الجامعى المبدع

تيسير فرص الإبداع فى الجامعات العربية

فى حين ناقشت اللجنة الثانية محور البحث العلمي ،وقد شارك فيها كاتب هــذه السطور بدعوة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلــوم . وقــد طرحــت الدراسات التالية بخصوص البحث العلمى العربى :

- التنسيق بين مؤسسات البحث العلمى
- عائد الاستثمار فى البحث العلمى
- إدارة المشاريع البحثية
- آليات تفعيل التعاون العربى والدولى فى البحث العلمى
- أما اللجنة الثالثة فقد ناقشت دراسات المحور الثالث وهو المحور المشــترك وهى:
- البحث العلمى بين ملاحقة المستجدات العالمية والوفاء بالاحتياجات القومية
- نظم الجودة الشاملة فى التعليم العالى والبحث العلمى .
- هيكلية نظم التعليم العالى والبحث العلمى
- تكنولوجيا المعلومات ومؤسسات التعليم العالى والبحث العلمى

كما ناقشت لجان الخبراء التقارير المقدمة من المنظمة العربية للتربية والثقافــة والعلوم عن تنفيذها لتوصيات مؤتمر وزراء التعليم العالى والبحث العلمى السابع وأقرت مشروع التقرير النهائى المقدم للسادة الوزراء.وتأسيساً على ذلــك بــدأ المؤتمر الثامن للوزراء فى يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠١/١٢/٢٥ وامتد إلى يــوم الخميس الموافق ١٢/٢٧ .

وقد تضمنت أيام المؤتمر جلسة افتتاحية ثم جلسة إجرائية (لاختيار نائبى الرئيس والمقرر واعتماد جدول أعمال المؤتمر). ثم ثلاثة جلسات عمل كالتالى:

جلسة العمل الأولى :

وناقشت أربعة تقارير:-

- تقرير لجنة المتابعة الوزارية عن تنفيذ الدول لتوصيات الدورة السابعة.
- تقرير مدير عام المنظمة العربية عن تنفيذ المنظمة للتوصيات الموجهة إليها.
- تقرير لجنة الخبراء للدورة الثامنة.

مشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى لتطوير الأداء النوعى لبرامج التدريس ورفع كفاءة التخطيط المؤسسى فى الجامعات العربية.

جلسة العمل الثانية : وكانت عبارة عن دائرة مستديرة حول " ضبط الجودة النوعية لتطوير التعليم العالى والبحث العلمى باستخدام التقانات المتطورة " أعقبها اجتماع لجنة الصياغة .

جلسة العمل الثالث

وتناولت ما يلى :

اعتماد تقرير المائدة المستديرة

اعتماد التقرير النهائى والتوصيات

تحديد مكان وزمان انعقاد المؤتمر التاسع

ثم انتهى المؤتمر بجلسة ختامية وأعلنت فيها التوصيات



إصدارات جديدة

المراجع العربية

- ١-حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٠) : الوطنية فى عالم بلا هوية: تحديـــات العولمة ، (القاهرة : دار المعارف).
- ٢-إبراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠٠٠): إعداد وإنتـــاج برمجيـــات الوســـائل المتعددة التفاعلية ، (طنطا: الدلتا لتكنولوجيا-الحاسبات ،ط٢)
- ٣-السيد يسن (٢٠٠١): العالمية والعولمة ، (القاهرة : نهضة مصر ، ط٢)

المراجع الاجنبية

- Dnukles , D.R and Robert.J.S; (1993) ; A Primer For School Risk Management: Creating and Maintaining District and Site- Based Liability Prevention Programs, Boston, Allyn and Bacon. 209 Pages.
- Beare, H. and Slaughter,R., (1993); Education For the Twenty-First Century, Routledge. 180 Pages.
- Mayers, R. E. and Torrance, E.P., (1994); What Next?: Futuristic Scenarios For Creative Problem Solving, Zephyr Press.286 Pages.

- Hoyle, Johan R., (1995); Leadership and Futuring : Making Visions Happen, Cowrin Press. 68 Pages.
- Steinberg Laurence, (1996); Beyond The Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do, Simon & Schuster. 223 Pages.
- Jones, Glenn R. (1997); CyberSchools: An Education Renaissance , Jones Digital Century. 180 Pages.
- Rowley, Danie James; (1998); Strategic Choies For The Academy, San Francisco; Jossey- Bass Publisher. 190 Pages.
- Lippitt, Lawrence L., (1998); Preferred Futuring: Envision the Future You Want and Unleash the Energy to Get There, Berrett- Koehler.221 Pages.
- Barry, Bryan.H, (1997); Strategic Planning WorkBook For Nonprofit Organizations, Amhrest H. Wilder Foundation. 130 Pages.
- Branch, Melville C,(1998) Comprehensive Planning For 21 st Century: General Theory and Principles,Preager. 184 Pages.
- Kelly, E. D., and Becker, B., (2000); Community Planning: An Introducation to the Comprehensive Plan, Island Press. 478 Pages.
- Withrow, F. With, Long, H. and Marx, G., (1999); Preparing Schools and School Systems for

Contents

Contents

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse
Zaher–Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel: 4853654 M. 0105102391

Future of Arab Education

Eight Year Issue

No.24

January 2002

Published by:

Arab Center For Education and Development (ACED)

With :

Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة:

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ،وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة:وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع تـرك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول: (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ،ويوضع كل جدول في أقـرب مكـان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه.

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Researh in Arab Education & Human Development

Volume 8 Number 24 January 2002

The Delphi Technique
Dr.Dia Zaher